



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**RETOS EN LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE DE SECUNDARIA
ANTE LA REFORMA EDUCATIVA DE LA ÚLTIMA DÉCADA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

MARISOL RANGEL MIRALRIOS

ASESORA:

DRA. MÓNICA LOZANO MEDINA

CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE DE 2022

Agradecimientos

Mateo

En cada momento cuestionaré, indagaré y
reflexionaré
para imaginar, proponer y crear mejores
posibilidades para tú vida.

Mi motivo, inspiración y ganas
de ser mejor están empapadas de ti.
Creo en ti y eso, me invita a creer en mí.

¡Eres, soy y seremos!

Joaquín

Creer en mí, ha sido el mejor regalo.

En la más absoluta cotidianidad
me he permitido crecer y reconocirme en
una versión más humana y sensible, en
familia, en compañía.

Tomarnos de la mano en este andar,
es abrazar mis sueños, ilusiones y
esperanzas, que se traducen en un tanto,
pero mejor aún “en todavía nos falta”.
¿Cómo resumirte tanto en un gracias?

Si es más que eso...

A mis PADRES

A mi Maricela, sin tu apoyo y compañía
la recompensa no sería la misma. Tu
amor infinito es un aliciente todos los
días.

A mi Manuelito, cada palabra, reflexión y
todos mis cuestionamientos están
inundados de tu presencia, Más allá de la
vida misma, te admiro y te honro.

A mi familia, mi hermano Eder, mi sobrino Emi, mi hermano Jorge son parte de mis logros.

A mi universo repleto de dudas e inquietudes. Amigos, hicieron la experiencia increíble y el crecimiento infinito: Daniel, Arely, Lizbeth, Adriana, Gabriela, Nury, Miroslava.

A enormes compañeros y futuros pedagogos: Raúl, Erika, Alejandra, Paola, Yolis, Paulina Zárate, Paulina Soto, Rebeca, sus reflexiones fueron parte de mi transformación.

Con quienes construí el amor a la docencia: Berenice, Consuelo, Susana, Obdulia, Alejandra, Verónica, Nabor, Yana, Marco, José Manuel.

A mis amigas de vida, gracias por su contención: Brenda y Mónica

Por los momentos de risas, quejas y de amor infinito: Romina, Xanat y Víctor.

A la Universidad Pedagógica Nacional por permitirme cuestionar y reflexionar en el ámbito de la educación, crear y creer en mejores oportunidades para mí, para quienes me rodean.

A profesores invaluable: Sara Sánchez, Irma Ramírez, Cuauhtémoc Guerrero, Juan Manuel Delgado, Samuel Ubaldo, Lorena Chavira.

A mi asesora Dra. Mónica Lozano por su comprensión, compañía, apoyo, orientación y dedicación durante este proceso. Mi agradecimiento eterno.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO I.....	14
¿CÓMO ENTENDER LA FORMACIÓN DOCENTE?	14
1.1 FORMACIÓN DOCENTE: ENTRE CONCEPTOS E INTERPRETACIONES.....	14
1.1.1 Miradas en la formación continua: sus enfoques.....	19
1.2 ETAPAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE	28
1.2.1 Formación inicial: una primera configuración sobre su actuar.....	32
1.2.2 Formación continua: ¿aprender, reaprender o perfeccionar?.....	35
1.3 FORMACIÓN CONTINUA Y SUS MÚLTIPLES DENOMINACIONES	41
1.3.1 Capacitación.....	42
1.3.2 Actualización	45
1.3.3 Profesionalización.....	47
1.3.4 Implicaciones en las variantes de formación continua.....	51
1.4 ¿Y QUIÉNES SON LOS DOCENTES QUE SE FORMAN?	52
CAPÍTULO II.	56
FORMACIÓN CONTINUA: ¿CAMBIO EN LAS REFORMAS O REFORMAS PARA EL CAMBIO?	56
2.1 ANTECEDENTES DE LA FORMACIÓN INICIAL: CAMINO A LA PROFESIONALIZACIÓN	57
2.2 MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN.....	63
2.3 IMPACTO DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES PARA FORMACIÓN DE DOCENTES EN MÉXICO ..	77
2.4 PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE	85
2.4.1 Programa de Carrera Magisterial (CM)	86
2.4.2 Programa de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) 1995-2008.....	88
2.4.3 Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSP).....	90
2.4.4 Estrategia Nacional de Formación y Desarrollo Profesional	94
2.4.5 Programa de promociones	99
CAPITULO III.	106
EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ENIGMA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA	106
3.1 ¿CÓMO SURGE Y CUÁLES SON SUS ORÍGENES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA?	107
3.2 ORGANIZACIÓN Y REORGANIZACIÓN.....	114
3.2.1 Los acuerdos de Chetumal.....	115
3.2.2 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) 1989-1994.....	116
3.2.3 Reforma Integral de Educación Secundaria (2006).....	118
3.2.4 Aprendizajes Claves: Nuevo Modelo Educativo.....	119
3.3 ¿CÓMO DEBE SER EL DOCENTE?: PERFIL DOCENTE ESTABLECIDO POR LA SEP	121
3.4 ¿Y QUIÉN ES EL DOCENTE DE SECUNDARIA?.....	124
3.5 FORMACIÓN CONTINUA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA ¿ASUNTO OLVIDADO O MISMAS ESTRATEGIAS?	127
CAPÍTULO IV.	135

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA Y RECUPERACIÓN DEL DISCURSO	135
4.1 RUTA Y ENFOQUE METODOLÓGICO.....	136
4.2 DISEÑO DEL INSTRUMENTO	141
4.3 SELECCIÓN DE SUJETOS Y ENTRADA AL CAMPO	144
4.3.1 Población y muestra.....	144
4.3.2 Tamaño de la muestra.....	146
4.3.3 Tipo de muestra.....	146
4.3.4 Descripción de los sujetos participantes	147
4.3.5 Descripción del plantel educativo	149
4.4. TRANSCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS	150
4.5 INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	150
CAPÍTULO V.....	156
FORMACIÓN CONTINUA EN SECUNDARIA: ¿REALIDAD O DISCURSO POLÍTICO?.....	156
5.1 ¿QUÉ ES SER DOCENTE? ENTRE INTERPRETACIONES Y FUNCIONES	157
5.2 ¿QUÉ ES LA FORMACIÓN CONTINUA? UN PROFESIONAL HABLANDO DE PROFESIONALIZACIÓN	168
5.3 ¿QUÉ HACE Y QUÉ LE SUGIEREN HACER?	188
5.4 UNA COMUNIDAD DOCENTE, SIN COMUNIDAD.....	206
CONCLUSIONES	219
REFERENCIAS	234

Introducción

La docencia es una profesión compleja constituida por una diversidad de aspectos personales, institucionales, sociales y valorales que en su conjunto conforman y establecen una serie de dimensiones que poco a poco se constituyen, las cuales se relacionan con cuestiones como el trabajo, prácticas, formación, entre otras.

Al ser los docentes agentes de cambio y de transformación en los procesos educativos, —de acuerdo con lo establecido por el sistema educativo— atender a su dimensión profesional implica reconocer los procesos de formación tanto inicial como continua, debido a que ambas se complementan y desarrollan en un continuo. Una vez ingresados al sistema educativo, ejercen una práctica dinámica y compleja que requiere de constantes herramientas para afrontar los retos en la educación, además de un esfuerzo permanente para mejorar habilidades, estrategias y competencias didácticas y pedagógicas que conforman su trayecto profesional.

La formación continua entendida como proceso, se conforma en una serie de estrategias que la Secretaría de Educación Pública decide implementar para contar con personal preparado, capacitado y actualizado. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que cada una de las acciones a realizar tienen implicaciones pedagógicas, didácticas y disciplinares particulares, que, si bien tienen finalidades de mejora en los procesos educativos y prácticas docentes, los resultados atienden a normas y establecidos políticos más allá de la formación del profesorado.

La capacitación, actualización y profesionalización serán estrategias cuyo fin es contar con personal altamente cualificado, por lo tanto, requiere de atender a sus procesos, finalidades y estrategias, puesto que traerán implicaciones en sus saberes. No obstante, los

obstáculos son exponenciales, en virtud de que los conceptos anteriores pueden comprenderse como sinónimos de formación continua y no como complementos de ella.

Comprender y significar dichos términos como sinónimos trae como resultado que las modalidades implementadas (cursos, talleres, seminarios) en la formación continua cuantifiquen los saberes, aporten valoraciones en su actuar, es decir, establecidas a través de las evaluaciones al docente (idóneo, no idóneo), que lejos de generar reflexión, crítica, trabajo colaborativo, apoyo institucional en su práctica docente, atienden a los procesos de profesionalización como acciones que tecnifican su quehacer. Sumado a lo anterior, cada uno de los conceptos requiere de mirar de fondo las condiciones de salario, contextos, horarios, entornos vulnerables, formación inicial, número de matrícula que atienden, instituciones y un sinnúmero de factores que intervienen, tal como lo menciona Stromquist

Los obstáculos para mejorar la profesionalidad docente son habituales, especialmente en los países industrializados. Estos obstáculos incluyen una dependencia cada vez mayor de docentes con cualificaciones insuficientes, no ofrecer salarios suficientemente competitivos para atraer y retener a los candidatos con más talento y un desarrollo profesional insuficiente y a menudo inaccesible [...] Teniendo en cuenta que la mayor parte del personal docente tiene salarios bajos, es fundamental que las autoridades educativas proporcionen estas formaciones de forma gratuita o con una contribución mínima por parte del profesorado. (2018, p. 98)

La formación docente, efecto de lo anterior se encuentra sujeta a diversas condiciones, tanto laborales, personales e institucionales, así como a contextos adversos y poco favorecedores que hacen que la mirada a la formación continua presente barreras, limitaciones y retos.

Además, tomar en cuenta que para cada nivel educativo de educación básica (preescolar, primaria, secundaria) se presentan características que hacen que las condiciones sean exclusivas. Sandoval (2001) apunta una serie de particularidades del docente de secundaria como son: sujetos inscritos en un sistema que presenta condiciones de trabajo desfavorables, contrataciones temporales, varios trabajos, heterogeneidad de su magisterio, carencia de materiales y malas condiciones en los centros donde labora; sumado al desprestigio social en el que está sujeto día con día.

Las políticas educativas suelen generar estrategias para atender a una formación continua, empero, consideran exigencias económicas y sociales que involucran a toda la población docente, lo cual parece no tomar en cuenta la gran diversidad de factores y condiciones que existen. Como consecuencia, la creación de programas formativos y desarrollo profesional suelen presentar inconvenientes y falta de organización desde su estructura hasta su implementación.

La formación continua tendría como propósito estimular el desempeño académico y con ello favorecer modelos educativos y prácticas pedagógicas, por medio de la capacitación, actualización y profesionalización, sin embargo, la literatura revisada demuestra que las deficiencias son constantes, que existe falta de articulación entre los establecidos oficiales y lo que sucede dentro de sus entornos escolares. Santibañez, Rubio y Vázquez señalan que México es uno de los países donde más formación continua reciben los maestros, aunque los impactos de las acciones implementadas no se han establecido, ni tampoco existen estudios que determinen de manera contundente el impacto que tienen para su práctica. (2018, p. 8)

En la historia de las políticas educativas, los intereses tanto políticos como económicos han sido eje principal para la formulación de las reformas en México. A partir de los años 80 y 90 con la Modernización Educativa presta especial atención al desarrollo

profesional de los docentes como sujetos formadores de ciudadanos, los cuales debían contar con las herramientas, actitudes y conocimientos necesarios para hacer frente a los cambios del mercado y mejorar la productividad. Por ello, se impulsan acciones en torno a la formación docente, cuya finalidad era garantizar la calidad educativa, dotar a los docentes de la preparación necesaria para el trabajo dentro de las aulas y con ello, el Estado incrementar la productividad e industrialización; la implementación de cursos y/o talleres que tuvieran como fin capacitar al trabajador.

Más adelante, un hecho que marca un hito importante para la formación continua es el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal* (ANMEB) en el que se establece un compromiso por parte del gobierno Federal, los gobiernos estatales de la República y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Su propósito era atender la formación y actualización, carrera magisterial y valoración del trabajo, para que a partir de ello se instituyeran una serie de programas que dieran cuenta de los procesos de desarrollo profesional, es a partir de la década de los 90' mediante el ANMEB que se logra la formación de docentes más significativa de la mitad del siglo XX.

Las reformas educativas a lo largo de los siguientes años presentaron contradicciones relacionadas con los procesos en su práctica, trabajo y formación, además de la escasa vinculación con un modelo pedagógico y didáctico referente a cada nivel educativo, se generaron estrategias para atender a toda la educación básica sin tomar en cuenta la diversidad en la población, entornos, sujetos docentes y un sinnúmero de factores que obstaculizaban sus impactos.

En este escenario caótico, existieron nuevos procesos para el establecimiento de programas, acuerdos, lineamientos generales para regular la formación inicial y continua que permitieron reconfigurar las instituciones educativas, y con ello encaminarse a la búsqueda

de una educación de calidad, no obstante, las nuevas directrices dirigidas a la revalorización y profesionalización docente aún presenta áreas de oportunidad.

Para 2013 se estableció garantizar la calidad de la educación obligatoria y el máximo logro de los aprendizajes, por lo que se emite la Ley General de Educación, misma que marcaba nuevas pautas en las normas para el ingreso, promoción, reconocimiento del personal docente, la creación de un Instituto de Evaluación Educativa, así como el incremento para el mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de las escuelas. Los impactos señalados por los autores revisados apuntan no ser sustanciales, por lo que las críticas aún se encuentran presentes.

Cabe destacar, las políticas de formación continua no son acciones que se hayan realizado recientemente, tienen una historia; mismas que han reformulado una serie de condiciones en cuanto a qué, cómo y cuándo el equipo docente debe de actualizarse y formarse. Lo que trae consigo normas y reglas para llegar a un “deber ser”, que hará que su función dentro del sistema educativo cumpla con los estándares y “calidad” educativa deseada, sin embargo, se omiten las condiciones laborales, institucionales, profesionales por las que atraviesan los docentes.

Para el caso de docentes de educación secundaria, los obstáculos que se presentan en la formación son más complejos, debido a que se enfrentan a un contexto adverso donde existe una diversidad de actores inscritos en él. De acuerdo con el Informe 2015 “Entre los docentes de educación secundaria, 40% reporta licenciatura completa, mientras que los que cuentan con normal superior completa representan un poco más de la cuarta parte, y una proporción muy reducida tiene normal o licenciatura incompleta.” (201, p. 42).

Otro aspecto que considerar para este nivel es el relacionado a la historia de la creación de las escuelas secundarias, dado que nace como un proyecto en vinculación con la

educación media pero incorporado a educación básica, lo cual trae implicaciones fundamentales, debido a que su organización y rasgos característicos no son congruentes con las reformas, es decir, no existe articulación con los niveles de preescolar y primaria, ni tampoco con media superior. Sandoval señala:

Cada uno de estos niveles tiene historias sociales y lógicas pedagógicas muy distintas y, de todos ellos, las que nos ocupa representa el mayor reto para su articulación, pues si bien desde 1993 es declarada formalmente continuidad de la primaria, en la realidad es un ciclo absolutamente diferente en su orientación curricular, propuesta educativa, tradiciones y organización escolar. (2007, p.170)

Los docentes como piezas claves que sirven para dar cumplimiento a los objetivos propuestos en la educación, lograr una formación que brinde mejores oportunidades, así como el crecimiento en su desarrollo profesional se vuelve una tarea con enormes retos que requieren de planificación, estructuración e instituciones que den validez a cada uno de los procesos profesionales. Por tanto, reconocer las necesidades presentes para cada nivel educativo, al mismo tiempo contar con una contextualización de los entornos puede ser un factor clave.

Para fines de la presente investigación, es fundamental realizar toda una línea de investigación que permita, en un primer momento contar con un marco conceptual para dar claridad a lo que deseo indagar, en especial al concepto de formación continua y las variantes utilizadas para atenderla: capacitación, actualización, profesionalización.

Además, contar con un marco contextual que permita realizar un breve recorrido a las acciones que se han implementado, puesto que es ahí donde existe una fractura entre las políticas de formación y políticas de estado que marcan una serie de nuevos lineamientos. La finalidad de este recorrido es detectar los cambios y transformaciones, así como las

limitaciones que se tienen para atender la formación continua del docente. Con lo anterior, para atender la profesionalización y actualización, parto del supuesto de que es fundamental recuperar las realidades educativas, que permita a las instituciones escolares escuchar las necesidades profesionales que presentan los actores y con ello conocer las demandas de formación continua presentes.

Por consiguiente, esta investigación tuvo como propósito realizar un análisis sobre los retos e implicaciones profesionales de los docentes de Educación Secundaria para su formación continua, atendiendo a sus discursos, y contextualizándolos con los establecidos de las reformas educativas de la última década, por lo que considero como eje que guía la presente tesis, la siguiente pregunta ¿Cuáles son las condiciones que enfrenta el docente de secundaria para su formación continua y qué es lo que establece la autoridad educativa para atenderla? A lo largo de este análisis consideraré las diversas implicaciones, aciertos y/o carencias que tiene el Sistema Educativo Mexicano para la formación continua al recuperar el discurso de los docentes inscritos en este nivel.

Lo antes expuesto son ejes de reflexión y de análisis, que podrán llevarnos a comprender e indagar la gran complejidad laboral e institucional que enfrentan los docentes en secundaria, además de tomar en cuenta que existen pocos estudios que recuperen datos empíricos sobre la situación con relación a la formación continua, mismo que provoca un vacío significativo, poca o nula información, escasas propuestas de intervención y sin duda, pocas intervenciones que ayuden a su mejora. Muñoz y Canto (2013) argumentan:

(...) la profesión docente se desarrolla profesionalmente mediante diversos factores: el salario, la demanda del mercado laboral, el clima de trabajo en los centros en los que se ejerce, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la

carrera docente, y por supuesto la formación inicial y la permanente que esa persona realiza a lo largo de la vida profesional docente. (p.3)

Todo lo anterior, es un entramado complejo de factores y circunstancias que requieren ser escuchadas y atendidas; reflexionar y cuestionar al sistema educativo que día a día exige en él un “deber ser” determinado por el Estado, así como las acciones que debe acatar al ser un “trabajador”. Ello significa, reconocer que las condiciones laborales e institucionales en su quehacer diario se encuentran establecidas por las reformas educativas.

En este escenario, los discursos de docentes de educación secundaria recuperados por medio de entrevistas, permitió identificar el significado que adquiere la formación continua, qué es lo que hace la Secretaría de Educación Pública y contrastarlo, desde referentes teóricos, pero también empíricos. Reconocer en la voz de los actores cómo son los procesos de formación continua y cuáles son las áreas de oportunidad que enfrenta.

El presente escrito se encuentra estructurado en cinco capítulos. En el primer capítulo se aborda el marco conceptual, el cual permitió clarificar mediante la recuperación de diversos autores las conceptualizaciones sobre formación, sus enfoques, etapas, formación inicial y formación continua, así como sus denominaciones: capacitación, actualización y profesionalización docente, por último, describir a quién se forma y cómo mirar al sujeto docente. Durante el desarrollo de este capítulo recuperé autores que sustentarán la idea de formación continua como un proceso que permite el crecimiento profesional y personal, para que a partir de las denominaciones otorgadas comprender las finalidades que persiguen.

En el capítulo dos, se aborda el marco contextual, es decir, se realiza una revisión de las políticas educativas, así como los programas implementados para atender la formación continua. En un primer momento, se realiza un breve recorrido sobre los antecedentes en la formación inicial desde el México Independiente y la consolidación del Estado, hasta la

década de los 70'. Después, realizo una contextualización sobre los sucesos que marcan un antes y un después en la época denominada Modernización Educativa, misma que tiene efectos en la implementación de diversos programas que “capacitaban” a los docentes.

Posteriormente, recupero las implicaciones que tienen los organismos internacionales en el diseño de los programas formativos, debido a que estos se rigen bajo establecidos políticos, sociales, pero en especial a efectos económicos de la población. En último lugar, realizo una recuperación de los programas de formación docente, así como sus impactos, desde el Programa de Carrera Magisterial hasta la implementación de lo que hoy se conoce como Promociones Horizontales y Verticales.

En capítulo tres, se recupera la historia de la Educación secundaria, cuyo propósito es brindar un marco contextual con relación al entorno. Recupero aspectos relacionados a cómo surge, sus orígenes, las reformas que dejan de manifiesto los cambios y transformaciones que se han experimentado, los establecidos oficiales respecto al perfil solicitado, características del personal, y finalmente, los programas de formación implementados para este nivel.

El capítulo cuatro, aborda el proceso de investigación que se realizó para la presente tesis, el cual considera la construcción metodológica, desglosada de la siguiente manera: ruta y enfoque metodológico, diseño del instrumento, selección de sujetos y entrada al campo, y, por último, transcripción de los resultados. Cada uno de los elementos anteriores, detalla y describe lo recuperado en el trabajo de campo.

En el capítulo cinco realizo el análisis de la información obtenida. Elaboré cuatro categorías de análisis que contrastaron lo recuperado en los discursos docentes, así como los elementos teóricos de los tres primeros capítulos. Tanto los elementos teóricos como los discursos abrieron ejes de reflexión en torno a las siguientes temáticas: ¿Qué es ser docente?,

¿qué es la formación continua?, ¿qué hacen los docentes y qué les sugieren hacer?
Finalmente, la comunidad docente y el trabajo colaborativo.

Al final del escrito se exponen las conclusiones halladas en la presente investigación cuya finalidad fue describir, detallar y desarrollar las reflexiones, críticas y cuestionamientos que se presentaron después de escuchar las voces de los docentes, mismas que permitieron reconocer las preguntas que logré contestar y qué aspectos faltaron indagar.

Capítulo I.

¿Cómo entender la formación docente?

Introducción

Ante un panorama de constantes cambios y transformaciones sociales y educativas, los docentes como principales actores del Sistema Educativo, tienen la necesidad de adquirir nuevos conocimientos, actualizar saberes pedagógicos y fortalecer habilidades y/o estrategias mediante cursos, talleres, diplomados.

El principal objetivo de este primer capítulo es reflexionar en torno al concepto de formación continua docente. Durante el desarrollo, la finalidad es proporcionar un marco conceptual que genere reflexiones en torno a lo que el docente debería “hacer” o “ser” y por tanto “construir” a lo largo de su trayecto laboral. Para ello, se recuperan las posturas de diversos autores con relación a qué se entiende por formación docente, enfoques y sus etapas, y así generar cuestionamientos en cuánto a la vinculación que debería existir entre la formación inicial y la formación continua, es decir, comprenderse como una continuidad que logra el crecimiento personal y profesional de los docentes.

Po lo cual, recupero los conceptos sobre cómo se atiende la formación continua y cuáles son las principales variantes que en la política educativa se establecen —capacitación, actualización, profesionalización— ello, permitirá reflexionar cuáles son las implicaciones que se tienen en la formación continua para lograr que sea oportuna y viable. Por último, pero no menos importante, recupero a la persona docente con particularidades únicas, que llevan a comprender que su actuar tiene injerencia en su labor profesional y personal.

1.1 Formación docente: entre conceptos e interpretaciones

En México, la educación es un elemento imprescindible para el avance y progreso de la sociedad, enriquece la cultura, los valores y los conocimientos que permiten el mejoramiento

de la vida de cada sujeto. Los propósitos que persiguen son alcanzar niveles de bienestar, propiciar movilidad social, así como elevar las condiciones culturales de cada entorno, a partir de ello generar oportunidades de crecimiento laboral. Por ello, la Secretaría de Educación Pública tiene como finalidad crear condiciones que aseguren y proporcionen a todos los ciudadanos una educación de calidad.

En este sentido, el docente es uno de los protagonistas que logra estos procesos de mejora y transformación. De acuerdo con el INEE “representan el primer y más importante punto de contacto del Sistema Educativo Nacional (SEN)” (2015, p.17). Ello significa, que serán los responsables de establecer el vínculo pedagógico con los estudiantes, es decir, serán los sujetos activos del aprendizaje. Debido a que su papel es tan esencial dentro del sistema educativo, se han establecido una serie de lineamientos y parámetros en la formación docente —tanto inicial, como continua— con el propósito de contar con personal calificado en el logro de ambientes educativos eficientes. Díaz Quero señala “es evidente el protagonismo y la responsabilidad del docente en las diversas instancias donde se planifica, organiza, ejecuta y evalúa el proceso educativo como factor importante en el desarrollo y progreso de la sociedad.” (2006, p. 94)

Sin embargo, ante estos lineamientos me surgen inquietudes y cuestionamientos ¿qué es la formación docente?, y ¿cuáles son las finalidades que persigue? Dichas preguntas, me lleva a en un primer momento, profundizar en la conceptualización de la formación docente, debido a que, como sociedades en constante movimiento y transformación, se plantean nuevos y continuos desafíos que requieren de un personal docente cualificado y preparado. Por tanto, a fin de que la educación cumpla con estándares establecidos, además de afrontar las vicisitudes presentes en el día a día, la formación docente se vuelve un eje imprescindible de cualquier reforma educativa.

Los docentes en ese panorama político son parte de las constantes transformaciones de la sociedad, y estar preparados para las experiencias educativas es parte de sus requisitos, lo que sin duda tendrá efectos significativos para su proceder cotidiano. Con lo anterior, la formación a lo largo de la vida es un elemento inherente para su desarrollo; en un mundo en el que los cambios son continuos se requiere de una búsqueda permanente del ser y deber ser.

En un primer momento recupero el término formación. Proviene del latín <<*formatio*>>, cuyo significado es la acción o efecto de formarse. La primera acepción “formar” hace referencia a las acciones que realiza el hombre sobre las cosas materiales, es decir, producir forma a un objeto; mientras que formarse, hace referencia a sí mismo, a lo que se desea o persigue como sujeto. Ferry señala “el individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría, de forma en forma (...) el sujeto se forma solo y por sus propios medios.” (1997, p. 54)

La formación —principal interés de esta tesis—entendida para sí mismo se relaciona con términos de capacitación, actualización, profesionalización, aquella que permite a los individuos contar con una preparación o adquisición de habilidades en el ámbito laboral o profesional, —más adelante profundizó y realizó una distinción entre los términos. — Mediante ella, adquiere y maneja conocimientos nuevos en su práctica, además de profundizar aquellos que ya reconoce, pero que desea potencializar.

Para el caso particular del docente, la formación consistiría en la búsqueda por nuevas cosas, conocimientos, habilidades que le permitan ejercer su trabajo educativo, atender los programas establecidos, currículos oficiales, contar con las habilidades y saberes pedagógicos requeridos, sumado a las condiciones de lugar, tiempo y la realidad a la que se enfrentan día con día. En este mismo sentido, Torres Hernández (2013) define a la formación como “un conocimiento especializado que adquiere una persona al estarse preparando para

ejercer una profesión.” (s. p.) Es decir, adquirir las competencias que tendrían como fin la preparación de los sujetos para ejercer un empleo por el que se percibe una retribución, aunado a que se requiere de una formación académica especializada—de acuerdo con los intereses personales y profesionales de cada sujeto—. La formación (sea inicial o continua) aportará conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores para desempeñarse en el ámbito laboral que se desee, así como la búsqueda de un crecimiento profesional que da respuesta a las exigencias económicas, sociales y políticas de la población.

Como profesionales, los docentes deben contar con una preparación inicial que les brinde herramientas para el futuro de su trabajo, además de una formación continua para el ejercicio y desarrollo de su profesión, dado que los cambios en la sociedad son continuos. Es necesario fortalecer y/o renovar sus conocimientos a lo largo de su trayectoria, dar respuesta a las políticas gubernamentales —que tienen sus propios intereses económicos y políticos— en vía de alcanzar una “calidad educativa”, puesto que el docente es un agente fundamental. Díaz Barriga señala “todo proyecto de formación de profesores está presidido, sobre todo, por la mirada que la institución posee en relación con lo que implica la enseñanza, el sentido de la docencia y cuál es la tarea del maestro.” (citado en Díaz Rivera, 2011, p.47) En este sentido, la SEP establecerá sus propias políticas de diseño y estructura de formación docente con el objetivo de contar con un perfil particular e idoneidad del docente para la educación pública en México.

Desde la perspectiva de Pérez (2010) la formación docente es “la unión íntima entre teoría y práctica, en reescribir y reestructurar la cotidianidad del sujeto y sus interacciones, retroalimentación y transformación personal.” (citado en Nieva y Martínez, 2016, p.17). En este sentido, el docente atiende a los conocimientos pedagógicos y didácticos en vinculación con la propia cotidianidad, en su descubrir diario. Los enfoques, paradigmas y teorías

educativas ayudan a resolver las problemáticas presentes en las aulas escolares, sin embargo, la práctica perfeccionará la forma de actuar y logrará responder a esas necesidades. Ello significa, la formación inicial será fundamental, otorgará herramientas pedagógicas que permitan hacer frente al ambiente educativo.

En la actualidad, la capacitación ha tenido atención especial, sobre todo en aspectos tecnológicos o ambientes virtuales, que si bien, tienen impacto significativo y necesario en nuestra sociedad, se muestran carentes, en especial, sin vinculación con los aspectos didácticos, es decir, que permitan el desarrollo de los aprendizajes, más allá de la tecnificación de dichas habilidades; valdría la pena profundizar en estrategias de formación que permitieran dicho vínculo, contemplar los elementos teóricos pedagógicos y disciplinares necesarios en conjunto con los aspectos tecnológicos para hacer frente a la compleja labor de la docencia. Además, establecer mecanismos de intervención y práctica que den respuesta a las transformaciones presentes.

Por otra parte, otra definición de formación docente es:

Un proceso de aprendizaje pedagógico de las potencialidades de los sujetos implicados, sistemático, investigativo y dialógico, de configuración y autotransformación del docente, que abarca componentes educativos, el vínculo cognición–afecto, orientado al aprendizaje significativo y desarrollador que responde a las necesidades de desarrollo personal de sí y de sus estudiantes, donde la cultura, la comunicación e interacción social son mediadores esenciales; se organiza desde la intencionalidad e interdisciplinariedad en función del cambio y la transformación de la sociedad. El docente es concebido como aprendiz. (Nieva y Martínez, 2016, p. 19)

En esta definición, la formación como proceso, cada factor que se menciona, contribuirá al desarrollo profesional. Es necesario contemplar cada dimensión que conforman

al docente (con toda su complejidad) más allá de atender su fragmentación, puesto que traerá como resultado la desvinculación de estrategias para su quehacer educativo, incluso en su propia identidad. La formación docente pretende que el docente adquiere una responsabilidad consigo, comprometerse con los estudiantes, atender proyectos de vida en conjunto con procesos pedagógicos, lograr interdisciplinariedad, pretender una transformación de su quehacer profesional en la búsqueda de mejores resultados profesionales y por ende, académicos, “porque ejercer una docencia digna brota de la persona que ejerce la profesión, y no de la institución en la que la ejerce.”(Gárate, 2020, p.80), parte de un aspecto personal que trasciende al profesional; es considerar que la transformación social se realiza desde la particularidad de quien la desee, pero en conjunción con las distintas disciplinas y sujetos que construyen el acto educativo, es mirar la gran diversidad de factores para el desarrollo profesional de los docentes.

Como señalo en las definiciones anteriores, se habla de formación cuando el sujeto atiende a las diversas condiciones educativas para hacer frente a las vicisitudes escolares, las cuales deberá ejercer durante su práctica profesional. Es recapacitar que en la docencia se debe tomar en cuenta una serie de aspectos para el desarrollo de su labor: conocimientos, habilidades, estrategias, identidad, condiciones laborales e institucionales, que en suma tendrán impactos significativos para el desarrollo de su labor docente, su actuar educativo y en su construcción como profesional de la educación.

1.1.1 Miradas en la formación continua: sus enfoques

La formación docente ha sido ampliamente investigada, existen diversas interpretaciones con respecto a los modelos o enfoques referidos a está. Dichas interpretaciones están marcadas por visiones, prácticas y expectativas que se tiene sobre el

docente, mismas que se encuentran sujetas a contextos políticos, económicos y culturales. Asimismo, refieren los modos de aprendizaje y enseñanza que tienen los docentes en su práctica, por lo que tienen como intención orientar el “saber hacer” y “saber ser”, además de determinar cómo se organizan y se lleva a cabo las prácticas de enseñanza.

Los enfoques en la formación docente son sistemas y filosofías que ayudan a incrementar las prácticas laborales, tiene un ideal de formación y un proceso de enseñanza y aprendizaje que será coherente con la tarea que desempeñarán. La educación requiere de la adaptación a estas exigencias —tanto educativas, como sociales— y como protagonistas se requiere de su renovación continua. Con lo anterior, se recuperan algunas posturas de autores con la intención de dar un panorama sobre dichas interpretaciones.

En primer lugar, recupero a Gilles Ferry (1997), el autor enfatiza que la formación del docente consiste en encontrar formas para cumplir con las tareas en el ejercicio de su profesión, es decir, el propio docente es quien se desarrolla a través de sus propios medios. Las condiciones requeridas son: lugar, tiempo y relación con la realidad (imágenes, símbolos que representan la realidad). Para el autor, un modelo de formación se trata de una representación esquemática que ayudará a comprender el funcionamiento de su experiencia. Los docentes, por tanto, adoptarán un modelo que sea conveniente para su quehacer cotidiano. En los años 70 Ferry distinguen tres tipos de modelos:

- **Modelo Carismático:** Se centra en la persona del maestro como función educativa. Tiene un carácter sagrado o de heroísmo; por ejemplo: trascendencia sacerdotal, la de la persona moral, don pedagógico, compromiso y gestión cultural.
- **Modelo de ajuste:** El maestro se ocupa de ajustar su intervención a las necesidades y a las posibilidades del alumno. Existe una exigencia técnica ligada al conocimiento objetivo del niño.

- **Modelo de liberación:** El maestro se representa como quien ayuda a liberarse de los diversos obstáculos. (1997, p. 63)

Dichos modelos, se tratan de actos educativos. El primero centra a la persona del maestro como función educativa, el modelo de ajuste centra el conocimiento del alumno, mientras que el último en la relación del maestro-alumno. Conviene señalar, que estos modelos adquieren características de los contextos de la época en que se ha desarrollado; la función docente, es decir, la primera interpretación de los docentes está ligada a su labor moral, mientras que en décadas posteriores esta se transforma a un docente técnico que responde a modelos económicos. Finalmente, el último modelo respondería a la liberación del docente, desde una postura crítica y reflexiva.

Más adelante, Ferry elabora una nueva tipología —en el mismo texto— señala que, en los tres tipos de modelo anterior, se concibe a la formación desde un aspecto psicopedagógico, lo cual lo lleva a tomar distancia hacia un eje psicosociológico. A partir del siguiente cuestionamiento *¿cuáles son los efectos de un sistema de formación de docentes?* elabora una siguiente tipología en la que identifica tres modelos basados en la práctica docente:

- **Modelo de adquisiciones:** El docente debe dominar, integrar y organizar los conocimientos disciplinares que transmite. El docente es aquel que tiene las capacidades en la disciplina que enseña y también competencias para el “saber-hacer”.
- **Modelo del proceso “demarche”:** El docente debe adquirir los conocimientos y “saber-hacer”, para que sean realmente significativos para los alumnos. Dicho modelo sugiere que se tenga la madurez intelectual, madurez social

y afectiva que le permita entrar en interacción con los alumnos y volver más ágil el proceso enseñar-aprender.

- **Modelo de análisis:** El docente debe pensar, analizar las situaciones a las que se enfrenta, tiene que trabajar con una realidad compleja y hacer una representación de esta realidad. (1997, p. 66-68)

Desde esta nueva tipología, los modelos se modifican a una nueva perspectiva, no obstante, todas estas perspectivas muestran algún grado de institucionalización, incorporadas a las prácticas y a las imágenes que se tienen sobre el trabajo docente, además de la formación docente, en dichos modelos se resalta con mayor énfasis el “deber ser” que se adquiere, así como las funciones dentro de los centros escolares sobre lo que hay que hacer y cómo hacer. Cada modelo, ofrece un panorama de las prácticas en la docencia, una visión en la enseñanza que se quiere lograr. Como señalo, se encuentran determinados por momentos históricos cuya finalidad es dar respuesta a las exigencias económicas, políticas y sociales de la época.

Conviene resaltar, los desafíos educativos se hacen presente de manera recurrente, la manera de interpretar, de entender el mundo requiere de un docente que enfrente los retos presentes. Los paradigmas teóricos, enfoques y modelos pierden validez conforme a las exigencias sociales de cada época, por lo que se construyen y reconstruyen nuevas interpretaciones, mismas que concuerden con las exigencias de lo que cada gobierno desea, sobre todo que se adecuan a los sujetos para su integración al sistema económico.

Por otra parte, Diker y Terigi (1997) puntualizan las siguientes tradiciones y enfoques de formación docente:

- **Enfoque práctico-artesanal o concepción tradicional-oficio.** Concibe a la enseñanza como una actividad artesanal. El conocimiento experto se genera en el intercambio espontáneo sistemático que constituye la cultura escolar. Este enfoque

responde a una orientación conservadora del sistema de enseñanza, reproductora de hábitos, valores y rutinas por el propio colectivo docente.

- **La tradición normalizadora-disciplinadora.** Pone el acento en el modelamiento de la persona del maestro, con el objetivo de su normalización. Los procesos formadores se cumplen en la práctica y en el ámbito de la Escuela Normal, con base en el carácter científico de los conocimientos pedagógicos que se transmiten.
- **La tradición academicista.** Lo esencial en la formación y acción de los docentes es que éstos conozcan sólidamente la asignatura que enseñan. Este modelo prioriza la formación disciplinaria de los futuros docentes.
- **El enfoque técnico-academicista o concepción tecnológica o eficientista.** Se establece una distinción entre el conocimiento práctico, y entiende el segundo como una aplicación del primero. Su impacto es enorme, principalmente en temas como control de aprendizaje evaluación, el objetivo de rendimiento, recursos instruccionales como la microenseñanza, la instrucción programada y la enseñanza. La formación del docente se centró en la preparación técnica, desde una visión instrumental del trabajo docente.
- **La concepción humanista o personalista.** Centra la formación como garantía de futura eficacia del docente. Alimentada por la pedagogía de la no directividad de Rogers, y por las pedagogías institucionalistas, concibe la formación como un proceso de construcción de sí. Pone el acento en la formación del maestro en la efectividad, actitudes y cambio personal.
- **La concepción hermenéutica-reflexiva, de enseñanza reflexiva o del profesor orientado a la indagación.** Establece a la enseñanza como una actividad

compleja que se desarrolla en escenarios singulares. El conocimiento es siempre emergente elaborado por el propio escenario. El papel del docente es de formador.

En lo que refiere a las tradiciones y concepciones anteriores, es necesario definir que un enfoque o modelo pedagógico orienta a los especialistas y docentes en la elaboración de programas, planes de estudio, la configuración de *curriculum*, diseñar materiales, esquematizar y orientar la enseñanza en las aulas. Los autores antes mencionados, ofrecen dos visiones de formación docente, por un lado, entendidos como enfoque y, por otra parte, como tradiciones.

Por consiguiente, de acuerdo con Davini (1997) se entiende por tradición en la formación como “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuánto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.” (p. 20) La autora desarrolla que las tradiciones se hacen presentes más allá de los momentos históricos en las que surgen, a consecuencia de las organizaciones políticas, a las acciones de formación e incluso al *curriculum*¹, puesto que se convierte en un mecanismo que anticipa y define las prácticas que son utilizadas en el quehacer docente.

De forma tal, que las tradiciones se comprenderían a partir de los intereses sociales y políticos, representadas en gran parte por las prácticas escolares. Por ejemplo, en los programas de formación docente, se vinculan con el desarrollo de los sistemas educativos, y estos a su vez forman parte de los proyectos políticos, económicos y sociales que serán los

¹ El *curriculum* es “un artefacto que anticipa y define un tipo de prácticas que son usadas como inversión y como consumo para un tipo de educando que se desea formar y para un saber que se desea adquirir” (Gómez Sollano y Zemelman, 2005, p. 38-39).

que determinan la idoneidad para los sujetos o bien un perfil homogéneo, con el fin de contribuir a la instrucción de los docentes.

Por tanto, estos enfoques o tradiciones ofrecen un panorama de lo que se espera o desea de la formación docente; aplicada en las dinámicas relacionadas con sus prácticas y trabajo docente, misma que no se encuentra alejada de los intereses políticos, manifiestan la forma de entender a la docencia, sus prácticas escolares, funciones y, por ende, en lo que se espera que el docente logre. En consecuencia, la formación se encuentra mediada por el “deber ser” representado en las políticas educativas y en las diversas intervenciones de organismos internacionales para alcanzar la “calidad educativa” esperada.

Cada autor que recupero muestra semejanzas en los enfoques, modelos y/o paradigmas. Ofrecen una perspectiva sobre el docente en el desempeño de sus funciones, además del impacto institucional que tiene para su práctica. Los docentes se rigen por los establecidos oficiales, ya sea por su forma de actuar—qué hacer—, las acciones en su trabajo — cómo hacerlo—, las interacciones que tienen en las aulas escolares—con quién/es—, así como las condiciones laborales e incentivos salariales, que se determinan por las políticas educativas —dónde—. Por ello, cada enfoque o tradición enmarca a través del discurso lo que el docente “debe ser”, ya sea desde una concepción tradicionalista (desde la perspectiva del positivismo) hasta una visión de docente crítico (producto de la etapa postmoderna). Por ejemplo, Suárez Zendejas (s.f.) señala cuatro tipos de enfoques:

- **Enfoque tradicional.** La formación del docente prioriza la transmisión académica de conocimientos, vinculándola con el estudio de las disciplinas a impartir o propias de la especialidad del docente. Saber es poder. La formación está centrada en los aspectos disciplinarios, más allá de lo pedagógico, en el manejo de las asignaturas a enseñar y de sus contenidos.

- **Enfoque racional técnico.** Se desprende de que la ciencia es la herramienta que resuelve todo. Centrado en el paradigma positivista, donde el método científico pretende encontrar conocimientos generalizables y aplicables en situaciones diversas.
- **Enfoque del profesional reflexivo.** Reflexiona constantemente en los pensamientos, así como en las prácticas educativas que se tienen a fin de transformarlos mediante un proceso de investigación. El conocimiento profesional del docente se construye poco a poco sobre la base de las interpretaciones de las situaciones en las que se ven envueltos en sus centros y aulas escolares, así como del resultado de las decisiones que aportan.
- **Enfoque emancipatorio.** Es el enfoque más radical de los anteriores. Supone la reflexión crítica sobre su práctica en conjunto con una actitud que le permita analizar y cuestionar las estructuras institucionales en las que trabaja. El docente deberá convertirse en un intelectual crítico en tanto que descubre y cuestiona las formas de dominación que impone la población, además de generar propuestas concretas de transformación en los diversos niveles y contextos.

Desde el lugar en el que se visualiza al docente, guiará su actuar, sea tradicional, técnico, reflexivo o emancipatorio, su práctica estará determinada en algún enfoque. Con ello, hará frente a los distintos ambientes educativos, así como a los cambios constantes, además obligarlos a buscar estrategias de enseñanza—no siempre de manera efectiva—, un docente que se posiciona en un modelo, paradigma o tradición ayudará a responder a las necesidades del presente porque buscará elementos teóricos que fundamenten su actuar, repito no siempre de manera satisfactoria.

Finalmente, al comparar los enfoques señalados por Suárez, recupero a Delgado (2013) quien identifica cuatro paradigmas de la formación docente que comparten similitudes en sus características, sin embargo, utilizan distintas acepciones para su descripción. Mientras Suárez refiere a enfoque, entendido como una guía que organiza y lleva a cabo las prácticas de la enseñanza, Delgado ofrece el término paradigma, referido a “matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza y los docentes y su formación, que conforman unas características específicas en la formación del profesorado”. (Zeichner, 1983, citado en Delgado, 2013, p.163.) La distinción se hace necesaria para comprender que los términos entre paradigmas y enfoques que, aunque parecieran tener una misma connotación tienen implicaciones distintas. Los paradigmas son:

-Paradigma conductista: la formación se concibe como entrenamiento y repetición.

-Paradigma personalista o humanista: hace énfasis en la cualidad del docente como persona, implica el autoconcepto, diálogo y comunicación entre sujetos.

-Paradigma tradicional de oficio: considera al profesor como una persona que domina la técnica y el arte. Puede desempeñarse sin ningún entrenamiento previo.

-Paradigma indagador, reflexivo o crítico: la formación se realiza desde una perspectiva de investigación y reflexión sobre su práctica. (Zeichner, 1983; Marcelo, 1989; Grijalvo, 2000; García Valcárcel, 2001; Casado Romero, 2010, citado en Delgado, 2013, p. 163-164)

A partir de cada perspectiva recuperada, destaco que los docentes, al paso de los años han enriquecido y modificado las formas en cómo deben enseñar, ya sea por adaptarse a las condiciones económicas o políticas, así como por la búsqueda de nuevas y mejores estrategias en su actuar, mismas que responden a las necesidades sociales de cada época. Los autores mencionados, ofrecen una interpretación desde paradigmas, modelos y/o enfoques,

de acuerdo con cada momento histórico, determinan el “deber ser” a partir de lineamientos, ofertas de formación e incentivos otorgados. Su actuar en las aulas, así como la preparación de los futuros ciudadanos — misma que se deja en su completa responsabilidad— se considera esencial en la preparación tanto inicial como continua, debido a que cumplen con el perfil competente que se establece.

Dichas interpretaciones descritas, intentan recuperar los métodos de enseñanza, así como las funciones, sin embargo, la docencia es una labor compleja, llena de cambios e incertidumbres constantes. Por ende, no es un proceso lineal, la formación de los docentes sin duda tiene y tendrá obstáculos durante todo su proceso — inicial como continuo— que distan de un “deber ser” concreto e impuesto al perfil idóneo u homogéneo.

1.2 Etapas en la formación docente

El desarrollo profesional de los docentes se encuentra en constante evolución, además de ser un proceso dinámico. A partir de los estudios que se han realizado se distingue que la formación adquiere una relevancia fundamental debido al papel que se le otorga al docente: agente transformador. Desde la creación de las Escuelas Normales en 1887, cuya finalidad era la formación inicial de los docentes, hasta las políticas de formación continua, se vislumbra períodos de desarrollo profesional que garantizan la idoneidad en el personal, tanto a nivel de conocimientos como de capacidades. Por ello, es necesario destacar, cuáles son las etapas de formación que el docente debe tener de acuerdo con los establecidos oficiales.

En primer lugar, recupero a Imbernon (1989) quien elabora una distinción entre profesores con base a su experiencia, en el que se establecen dos períodos de formación:

- **Formación inicial:** Se trata como la primera etapa de profesionalización docente.

- **Formación permanente:** Supone la actualización científica, psicopedagógica y cultural, cuya finalidad es perfeccionar la actividad profesional. Dentro de esta formación permanente se identifican tres períodos: *período de iniciación* (profesor novel); *período de perfeccionamiento* (mediante seminarios y grupos de trabajo) y el *período de consolidación* (búsqueda de incentivos para que la formación permanente sea aceptada).

Ambas etapas son complementarias, sin embargo, la formación docente es un proceso complejo. La formación entendida como un proyecto personal, implica que cada persona elige y toma decisiones particulares, pero está involucra intereses de instituciones formadoras, así como políticas educativas presentes. En cada una de las etapas se involucran intereses, expectativas y propósitos personales, así como el “deber ser” que se confrontan con su desarrollo profesional, en especial, cuando existen intereses políticos en los perfiles de egreso.

La evolución de los maestros es durante toda la carrera, puesto que se define como un proceso continuo, desde que ingresa a la institución formadora (Normal o Universidad), hasta el desempeño de sus funciones, involucra aspectos como: desarrollo personal, conocimiento de su trabajo, métodos de enseñanza, indagación, reflexión, innovación, conocimiento de las teorías y condiciones laborales como permanencia, sueldos y/o promoción.

Por otra parte, Bullough (2000, citado en Sánchez Ponce, 2013) reconoce tres etapas o momentos en el proceso de socialización en la profesión docente:

- **Período de aproximación:** Es la llegada de los docentes a la escuela en su primera infancia hasta su egreso del sistema escolar.

- **Período de formación inicial:** Corresponde al período que está constituido por los estudios académicos, así como la inserción a la profesión que se realiza en las prácticas de enseñanza.
- **Período de inserción laboral:** Referido a la etapa en la que los docentes ya formados comienzan a insertarse en el mundo profesional autónomamente.

Los períodos mencionados por Bullough, coinciden con lo señalado por Imbernon; a la etapa de formación inicial le correspondería un período de aproximación y formación inicial, mientras que la formación continua, le correspondería el período de inserción laboral. Sin embargo, vale la pena reflexionar en este primer período de formación inicial, dado que los docentes que ingresan al ámbito educativo en su mayoría se inscriben a instituciones formadoras de docentes —como es el caso de las Escuelas Normales— su preparación inicial está determinada por la propia institución que lo prepara, aunque no todos los docentes cuentan con una formación inicial en estas instituciones, es decir, el Sistema Educativo tiene docentes ajenos a licenciaturas afines a la educación o normalistas, existe gran heterogeneidad en el magisterio. Esto significa, que su formación inicial ya no se encuentra determinada por su preparación previa o inicial, en este caso, será determinada por la inserción al centro educativo y sus primeros años como docente novel².

Otro aspecto a considerar en torno a la formación inicial de los docentes, es reflexionar que si bien los docentes no cuentan con conocimientos teóricos, pedagógicos y didácticos de alguna institución especializada para la formación docente — como son las Normales—, estos al iniciar un período de inserción laboral estarían en una etapa de formación inicial, debido a que los conocimientos disciplinares con los que cuentan

² El profesor novel es un profesor joven, recién graduado, con escasa experiencia profesional y con menos de tres años inserto en la docencia. (Feixas, 2002.)

(matemáticas, física, geografía, entre otras), se conjunta con la experiencia profesional docente en estos primeros años, e incluso con los cursos o talleres relacionados al ámbito pedagógico a los que puedan acceder. Por ello, habría que indagar y reflexionar con respecto a lo que un docente en secundaria considera como formación inicial, así como formación continua, dado que la población docente es heterogénea. Tanto la formación inicial, como la continua son indispensables en el desarrollo profesional del docente, por ello la necesidad de vincularse y entenderse como un continuo, elementos que se conjuntan en cuento a los conocimientos y experiencias que se producen, porque como todo proceso, este permitirá dar seguimiento a los logros y obstáculos de la profesión.

Imbernon (1989) señala una serie de principios respecto a ambas etapas, cuyo fin es considerar en la futura formación de los docentes:

- La formación inicial se debe considerar como la primera etapa de profesionalización docente.
- Debe existir una continuidad institucional entre la formación inicial y la permanente, para participar en un proyecto educativo coherente.
- La formación inicial y permanente ha de propiciar que surjan y confluyan motivaciones profesionales, para generar cambios de actitud, solucionar problemas curriculares, evitando un “recetario” técnico.
- Establecer diversos tipos de formación permanente según el tiempo de ejercicio y tarea docente.
- Es deber atender a la actualización científica, psicopedagógica, cultural.
- Respetar la autonomía del docente para que pueda adoptar y perfilar las circunstancias de su entorno. (p. 496-497)

De forma tal, que la formación docente es un aspecto que requiere de atención, discusión y conocimiento, tiene consecuencias para el desarrollo personal y profesional de los docentes, al mismo tiempo que es un elemento fundamental para el desarrollo social; es primordial su transformación. Tanto la formación inicial como la formación continua forman parte de un proceso que construye la identidad profesional del docente. De acuerdo con Landsheere (1985, citado en Montero, 2002) la formación del docente comprende “formación general, dominio de un área específica, un bagaje psicológico fuerte y un buen dominio de los métodos y las técnicas instructivas en el amplio sentido de los términos (...) razón por la cual la formación inicial debe concebirse en relación directa con la formación continua y orientarse hacia el desarrollo profesional.” (p.75).

Existen una serie de factores que involucran la formación del docente desde lo relacionado con su área de especialidad hasta los elementos psicológicos y pedagógicos que conlleva en su actuar, por lo que atender la relación entre los conocimientos que adquiere previo a su ingreso a la docencia con las experiencias que acumulará en su quehacer, permitirán encontrar soluciones a los conflictos que presente.

Por último, he de destacar que el docente requiere reflexionar en su trayecto formativo, atenderlo como un proceso dinámico y continuo en el que convergen multiplicidad de factores, una serie de disciplinas y una constante búsqueda de soluciones donde ambas etapas coincidan.

1.2.1 Formación inicial: una primera configuración sobre su actuar

La formación inicial es la primera etapa en la formación de los docentes. Para fines de la investigación se brindará una breve información. Reitero ambas se entenderán como un

continuo, sin perder de vista que el objetivo principal de la presente investigación es la formación continua.

La formación inicial otorga al futuro docente los conocimientos y habilidades básicas para el ejercicio de su profesión. Es mediante esta etapa que los futuros docentes adquieren conocimientos, actitudes y competencias profesionales para integrarse al trabajo docente e incluso se tienen las primeras experiencias dentro del ámbito laboral. Imbernon (2001) apunta:

La formación inicial ha de dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y rigurosidad necesaria. (p.33)

Para el caso de México, las instituciones encargadas de la formación inicial son las Escuelas Normales, sin embargo, con las modificaciones educativas como es el caso de la incorporación de las escuelas secundarias a la educación obligatoria, así como modificaciones curriculares a los planes y programas de estudio, se incorporaron a la formación instituciones privadas, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y otras Instituciones de Educación Superior que acreditan al docente para ejercer sus funciones.

Contar con una formación inicial es concebir la imagen de un docente recién egresado que tiene con los conocimientos, estrategias y habilidades didácticas y pedagógicas necesarias para su actuar. Shulman desarrolló siete tipos de conocimientos de la docencia que clasificó de la siguiente manera:

- Conocimientos de los educandos y sus características.
- Conocimiento de los contextos educacionales.

- Conocimiento de los objetivos, finalidades y valores educativos y sus fundamentos filosóficos e históricos.
- Conocimiento pedagógico general.
- Conocimiento de la materia del contenido.
- Conocimiento del currículo.
- Conocimiento pedagógico de la materia. (1986, citado en Sánchez Ponce, 2013)

Este tipo de conocimientos brinda a los docentes la comprensión de contextos e información que será útil para identificar, observar y analizar los hechos y necesidades presentes en su quehacer; sumado a que, al considerarlos previo a su ingreso a las aulas, ayudará a reconocer las estrategias oportunas para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, Tardif (2001, citado en Sánchez Ponce, 2013) entiende que la formación de un profesor va más allá de los saberes que se adquieren formalmente en las instituciones, está tiene que ver con la experiencia de constituirse como docente y en la trayectoria a partir de la cual se llega o se desarrolla la docencia como actividad: saber profesional, saber disciplinario, saber curricular, saber experiencial y saber pedagógico.

Si reflexionamos a detalle entre los conceptos “conocer” y “saber”, se encuentra que una de las distinciones entre ambos, es que el conocimiento implica la comprensión que se adquiere a través de las capacidades de los sujetos, desde mi perspectiva implicaría aquellos conocimientos que se descubren de manera teórica y metodológica, el primer contacto consiente con aquello que se desea conocer, mientras que el saber constituye el conocimiento profundo y amplio que se adquiere mediante la experiencia, lo que implicaría un actuar sobre

aquello que se conoce pero que se desea profundizar. Ambos constituyen un “deber ser” del docente, sin embargo, las implicaciones entre uno y otro serían distintas para los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por último, si bien ambos autores recuperan aquellos conocimientos y saberes que se debe tener para que un docente logre un desarrollo profesional, es fundamental reiterar que una de las principales razones por la cual la formación inicial debe vincularse con la formación continua y dirigirlo al desarrollo profesional óptimo, es profundizar en aquellos conocimientos que se adquieren en la etapa inicial para ser trasladados y perfeccionados a saberes que serán utilizados durante su práctica.

1.2.2 Formación continua: ¿aprender, reaprender o perfeccionar?

A lo largo del tiempo, el sistema educativo mexicano ha realizado una serie de propuestas para incentivar, promover y atender la formación continua los docentes, con ello adecuarse a las exigencias que las políticas educativas establecen. El desarrollo profesional continuo es un elemento central de éstas, tanto en México como en el resto de los países de América Latina, debido a que se responde a agendas internacionales para mejorar la calidad educativa. De forma tal, recuperar las conceptualizaciones de diversos autores respecto a la formación continua llevan a la comprensión de lo que se espera de los docentes una vez que atienden a sus procesos de formación.

En primer lugar, se entenderá a la formación continua como sinónimo de formación permanente, tal como lo señala Bermejo (2006), la educación permanente se le ha denominado de muchas formas:

Educación vitalicia, educación continua, educación recurrente, educación no formal o informal, desarrollo comunitario, educación popular, animación sociocultural,

educación postescolar, educación para el ocio y el tiempo libre, aprendizaje permanente, educación a lo largo de la vida...Estos diversos nombres inciden en diferentes esferas de la Educación Permanente en algunos casos; en otros se consideran sinónimos. (p. 17)

Cabe aclarar, a pesar de entenderse como sinónimos, en la mayoría de los documentos oficiales, así como en los programas que se establecen en la SEP, la referencia a formación continua es más habitual. A partir de los años ochenta, el término de formación continua tiene especial atención, surgen un sin fin de investigaciones en cuanto a la formación del profesorado, aspecto que coincide con las nuevas estructuras económicas y sociales de la época; se establecen una serie de nuevos lineamientos para la formación de sujetos quienes deberán cumplir con las expectativas deseadas para alcanzar la calidad educativa.

Por ende, surgen conceptualizaciones para comprender qué es la formación continua, aunque, no necesariamente coinciden, algunas describen y se adecuan a lo que se espera de los sujetos de acuerdo con las políticas educativas, mientras que otras posturas resaltan la formación continua como la posibilidad de crecimiento en un proceso humano permanente, desde un ámbito pedagógico.

En primer momento, recupero la definición de la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, citado en Imbernón1998) quien utiliza el término la formación permanente —expresión que se utiliza más en España— entendida como “un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias.” (p. 7). En este sentido, la idea de formación continua tiene como finalidad la revisión y renovación de los conocimientos que previamente el docente ha adquirido—desde

su formación inicial—, sin embargo, la sociedad se encuentra en constante transformación, el docente tendrá la necesidad de formarse de manera continua para comprender y aplicar sus conocimientos ante estas nuevas exigencias. Por señalar un ejemplo, los desafíos de la educación en la actualidad no son los mismos que se enfrentaban cinco años atrás: alumnos, entornos, condiciones, docentes, son diferentes. Igualmente, el autor plantea cuatro aspectos que llevan a la comprensión de una nueva perspectiva sobre la formación continua:

1. Nuevo papel del profesorado y de la institución educativa. De la individualidad a la colaboración. Colegialidad participativa *versus* aislamiento y soledad. Un docente que sea capaz de hablar de todo, compartir problemas, pero principalmente que pueda reflexionar conjuntamente, en comunidad.
2. Formación desde dentro-territorio. Situaciones problemáticas unidas a proyectos. La formación continua debe ver y atender que situaciones problemas hay en un territorio³ o una escuela.
3. Nuevo concepto de formación. Actualización *versus* creación de espacios. El docente descubre la teoría en donde la traslade a la práctica.
4. Conciencia del profesorado en los procesos de cambio, identidad y empoderamiento. El profesorado como sujeto capaz de generar conocimiento pedagógico. La formación continua permite al profesorado darse cuenta de que es capaz de generar conocimientos pedagógicos, así como tener una identidad como docente y un empoderamiento. (Imbernon, 2020)

³ El término de territorio refiere a la problemática de varias escuelas que puede ser la misma, pero siempre tiene que partir de las necesidades del personal docente. (Imbernon, 1989)

Todas las consideraciones anteriores, tienen como finalidad recuperar la formación continua de los docentes desde el trabajo colaborativo, entendiéndolo como parte de un espacio más allá de lo físico, en especial, tener conciencia de sus procesos personales que lograrán apropiarse de una identidad profesional. En este sentido, la formación del profesorado implica una revalorización de estos elementos, es decir, retomar al docente como sujeto individual —con historias personales— que conforman un colectivo, que necesita la construcción permanente con los otros miembros de la comunidad; enfatizar los contextos y situaciones a las que se enfrenta, y replantear su identidad profesional como agente de cambio para favorecer los procesos educativos. De forma semejante, Escudero (2009) quien recupera a Villegas (2007) plantea:

La formación debiera ser una contribución a que los docentes implicados en ella adquieran aprendizajes de carácter cognitivo (comprender los factores implicados en la enseñanza y el aprendizaje y desarrollar habilidades relacionadas con la planificación, enseñanza, evaluación), de carácter personal (conferir sentido y propósitos a la profesión, analizar, reflexionar y mejorar las propias ideas y prácticas), además de otros de carácter social, como aprender a trabajar y sostener relaciones adecuadas con otros agentes que inciden en la educación del alumnado (familias u otros profesionales) para actuar con ciertos valores y principios que permiten hablar, asimismo, de aprendizajes de carácter de carácter ético. (p. 87)

Aspectos como el carácter cognitivo, el personal y social no son entidades aisladas, se deben comprender como una totalidad: la formación como unidad. Un docente que se construye en su quehacer cotidiano, con base a sus experiencias, en su cotidianidad, que reconoce las características de cada uno de los individuos que conforman el acto educativo, tendrá presente los desafíos que en el día a día se presentan sin dejar de lado las condiciones

laborales, las exigencias políticas e institucionales que, de igual manera, construirán su identidad profesional, misma que permea su actuar.

Un aspecto que considero se debe tomar en cuenta para la formación continua es recuperar las experiencias que conforman al docente, atenderlo desde la individualidad y lograr un equilibrio entre sus intereses personales en conjunto con las exigencias laborales. Skies, Fullan y Hargreaves consideran:

Visualizar al docente como persona significa considerar, entre otros, los siguientes aspectos: la etapa de vida y de la carrera, el ciclo de vida del docente (Skies, 1985); el trato recibido por la administración escolar, y sus directores, el equilibrio entre su vida personal y su vida profesional; sus expectativas sobre el cambio y su compromiso, y aunado a todo ello, están los contextos sociales de la enseñanza, como son: a) el manejo del aula, b) la enseñanza en su realismo y su *practicidad* (el ritmo del día escolar), y c) el tamaño del grupo y el tiempo de preparación de clase. (Fullan y Hargreaves, 2000 y 1996, citado en Domínguez, 2014, p.63)

Percibir la formación como una red de dimensiones, lleva a reflexionar que lejos de atenderla con cursos aislados, programas vinculados a la promoción, evaluaciones e incluso a la tecnificación y cuantificación de los saberes —evaluados con exámenes estandarizados— es examinarla como la integración de aspectos que en suma construirán y potencializarán al docente, partir desde su singularidad para recuperar todo que lo conforma, sobre todo que los contextos que lo involucran. La formación continua entendida como un espacio donde no se fragmenten los intereses, tanto profesionales como personales, más bien como unidad.

En ese mismo sentido, Pérez Serrano (2001) precisa algunos principios sobre el concepto de Educación Permanente: es un proceso continuo (toda la vida), es integral (todas las dimensiones de la persona), es un principio organizador de la educación (sistema

coherente, completo e integrado), es global (abarca todas las dimensiones de la vida), es democrática (todas las personas tienen derecho a la educación), es un proceso dinámico y flexible, es una educación abierta (aprendizajes formales y no formales), es un principio ordenador del pensamiento (ordena, organiza y jerarquiza), fomenta la calidad de vida (mejora el perfeccionamiento constante) y tiene un matiz prospectivo (prepara para el mañana). Lo anterior, considera al docente como un ser integral, no se fragmenta al sujeto docente, más bien se concibe a la formación continua como un proceso con particularidades por cada uno que lo complementan.

Contrario a lo anterior, también la formación es visualizada como una adquisición de conocimientos para responder las exigencias del mundo productivo, una respuesta mediante cursos, capacitaciones y tecnificaciones de los saberes. Ducoing afirma:

La formación profesional es conceptualizada como la instancia especializada en diversas formas de rápida capacitación, recalificación, especialización o habilitación para la adquisición de habilidades y conocimientos en mundo productivo. Se inscriben aquí dos modalidades: la correspondiente al sistema empresarial y aquella promovida por diversos actores de la sociedad. (2003, p.597)

En las definiciones expuestas, se puede distinguir dos posturas. En primer lugar, las que refieren a la formación continua como un proceso que se construye de manera permanente, un sujeto que favorece sus procesos para la innovación, investigación y el perfeccionamiento de su quehacer pedagógico y didáctico; en especial, como un proceso integral en el que se considera una diversidad de factores y dimensiones, mismas que tendrían por fin la mejora no sólo de la educación, sino del propio sujeto docente. De igual manera, un proceso que observa las condiciones y contextos. Por otro lado, aquellas referidas a la

búsqueda de la calidad educativa, el perfeccionamiento de la práctica mediante evaluaciones que dejan de manifiesto las exigencias económicas y políticas de los gobiernos.

Desde mi postura, la formación continua debiera reconocerse como un proceso que permite el desarrollo de conocimientos, actitudes —tanto personales como profesionales—, aptitudes y/o valores, atenderlo en un lugar para la comprensión de sus experiencias y trayectos que serán fundamentales para su actuar, sin dejar de lado, los contextos y realidades educativas en las que se encuentran inscritos. Las condiciones a las que se enfrentan requieren de la mejora de sus procesos, debido a que las transformaciones sociales son constantes.

Por último, recupero a Tunnerman (citado en Lalangui 2017) cuando afirma que la formación permanente constituye “la integración de todos los recursos docentes de que dispone la sociedad para la formación plena del hombre durante toda su vida. (...) es una respuesta a la crisis de la sociedad contemporánea.” (p. 32) A este respecto considero que la formación continua debería de consolidarse a través de saberes pedagógicos y didácticos, conocimientos disciplinares, compromiso y ética profesional desde el crecimiento personal, pero que sin duda se traducirán en su desarrollo profesional, en un mundo tan vertiginoso. En este sentido, atender la formación continua como un proceso que permitirá hacer frente a las vicisitudes de su quehacer profesional de manera satisfactoria, y lograr una mejora educativa en una sociedad con constantes cambios.

1.3 Formación continua y sus múltiples denominaciones

Los esfuerzos por la mejora en la práctica docente se hacen presentes en el diseño e implementación de programas dedicados a la formación continua, cuya finalidad es la mejora de la calidad de la educación, tener accesibilidad (gratuita y diversa) al sistema educativo,

así como ser pertinente a las necesidades de los contextos para responder al desarrollo profesional.

En México se plantea la constitución de un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional de los maestros de educación básica, en el que se incluye educación especial, indígena y física, así como determinar las finalidades de la actualización y superación de los docentes en servicio. Por consiguiente, reconocer y diferenciar las variantes de formación continua que se han establecido en los programas permitirá distinguir, pero sobre todo reflexionar sobre las principales finalidades que se persiguen en cada una.

1.3.1 Capacitación

Uno de los principales conceptos presentes en los requerimientos para alcanzar el perfil docente deseado, es el de capacitación, cuya función es la adquisición de conocimientos. De acuerdo con la implementación del Proceso de Capacitador de la Delegación Federal del Trabajo (s/f), se entiende como capacitación al “proceso a través del cual se adquieren, actualizan y desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes para el mejor desempeño de una función laboral o conjunto de ellas” (S.T.P.,1). Como se mencionó en párrafos anteriores, entre sus objetivos se encuentra proporcionar los conocimientos orientados a un mejor desempeño en la ocupación laboral para contribuir a la calidad y competitividad de las empresas. La capacitación del personal está pensada para mejorar la productividad, ampliar los conocimientos o habilidades, y así mejorar la eficiencia de los trabajadores. En especial, para el caso de la capacitación a docentes, la SEP define:

La capacitación se refiere a los procesos a través de los cuales los profesionales de la educación se forman para atender de manera eficiente las innovaciones del sistema

educativo, desde las distintas funciones que desempeñan, sean éstas curriculares, de gestión o tecnológicas. (SEP-SNFCSPMSA, s.f, 45, citado en Heredia, 2016, p.18.)

Por tanto, capacitar al docente implicaría adquirir conocimientos y habilidades reflejadas en su quehacer educativo acordes a las funciones que se desempeñan — curriculares, pedagógicas, didácticas, gestión, entre otras. — Las acciones de capacitación implementadas por lo general son: cursos, talleres, conferencias, congresos. Sin embargo, los retos son mayúsculos, debido a que dichas acciones deben considerar el diseño y contenido de cursos o talleres necesarios para la práctica del docente, habría que considerar una serie de factores: diversidad, grupos vulnerables —educación indígena, educación especial, zonas de alta marginación y pobreza— contextualizar la oferta de cursos, evaluar el impacto de las acciones para su mejora o transformación, conocimientos sobre habilidades tecnológicas, didácticas y pedagógicas, cobertura para todo el personal, problemas de comunicación con las autoridades e incluso la escasa preparación del personal que tutora los talleres o cursos.

La capacitación juega un papel primordial para el logro de tareas y proyectos, dado que es el proceso mediante el cual las y los trabajadores adquieren los conocimientos, herramientas, habilidades y actitudes para interactuar en el entorno laboral y cumplir con el trabajo que se les encomienda. (Procuraduría Federal de la Defensa del Trabajo, 2018, s/p.)

Estas definiciones, proporcionan las finalidades que se persiguen, como es atender a los profesionales para su eficiencia y calidad, puesto que la capacitación es la principal estrategia por parte del sistema educativo para atender la formación docente, su diseño e implementación deberá contar con los conocimientos necesarios para una mejor productividad docente.

No obstante, pese a ser la principal estrategia conlleva distintas finalidades a lo que se entiende por formación. Game-learn — empresa de recursos humanos— hace una distinción entre el concepto de formación y capacitación, ambos conceptos, aunque parecieran significar los mismo, cuentan con finalidades diferentes. Entre las diferencias que señala se encuentran:

- 1) Corto plazo vs Largo plazo. La capacitación piensa en aspectos del presente y la formación profesional en cuestiones a futuro.
- 2) Puesto de trabajo vs Trayectoria profesional. La capacitación busca herramientas y habilidades que realizará para una empresa, mientras que la formación se centra en construir una trayectoria profesional identificando los intereses y campos en donde se puede progresar.
- 3) Objetivos concretos vs Objetivos abiertos. En la capacitación, los objetivos son concretos y bien delimitados, mientras que en la formación son más amplios y abarcan diversos tipos de conocimiento y habilidades, además de que pueden modificarse.
- 4) Grupo vs Individuo. La capacitación puede ser impartida por un tutor o capacitador, mientras que en la formación profesional los programas son personalizados y los procesos pueden llevar al autoaprendizaje. (Gamelearn, 2020, s/p.)

Aunado a lo anterior, Fuguet (2007) realiza una comparación entre el concepto de capacitación y formación docente:

1. La capacitación es una presentación de nuevas tendencias, mientras que la formación permanente es la revisión de conocimientos, actitudes y habilidades;

2. En la capacitación es un entrenamiento técnico-instrumental y la formación permanente la contrastación teórica-práctica,

3. En la capacitación el experto imparte el tema y en la formación permanente el docente es responsable de la formación,

4. La capacitación es situacional mientras que la formación permanente es evolutiva.

5. Finalmente, en la capacitación tiene una visión individualista y en la formación permanente es colectiva.

Por último, tener la claridad de lo que se espera y desea con cada una de las estrategias para atender la formación continua, permitirá reflexionar que una de las prioridades de formación es que los docentes aprendan, compartan, colaboren, construyan sus conocimientos y profundicen en lo desconocido, por lo que la capacitación es un medio para lograrlo, aunque en ocasiones se instrumente su actuar.

1.3.2 Actualización

El término actualización forma parte de los conceptos utilizados para dar cuenta de los procesos de formación continua, cuya intención es la mejora de su práctica educativa en un proceso que complementa la formación que previamente se tiene, es decir, la formación inicial. Implica la adquisición de competencias que responden a las nuevas exigencias o cambios que se presentan en la sociedad. La SEP define:

la actualización es la puesta al día de los profesionales de la Educación Básica respecto a los avances de las ciencias de la educación. Refiere a procesos de desarrollo, profundización y/o formación adquirida en la etapa de formación inicial, incorporando nuevos elementos (teóricos, metodológicos, instrumentales y disciplinares). (SEP-SNFCSPMSA, s/f, p. 45, citado en Heredia, 2016, p.18)

Una de las funciones de la actualización es incrementar la eficiencia del docente en sus actividades, estimular a los docentes a la búsqueda de espacios de mejora continua, en el que se atiende a temas relacionados con la innovación, tecnología, comunicación cuyo auge se ha hecho presente en las últimas décadas, sumado a que se profundiza en temas previos que fueron vistos desde su formación inicial. Sin embargo, no necesariamente se enfoca a lo antes mencionado, puesto que tendría como intención favorecer la reflexión, indagación e investigación sobre la práctica docente, con énfasis a la parte pedagógica, didáctica y curricular. Torres Hernández destaca que en el proceso de actualización debe considerar los siguientes aspectos:

- Identificación de las necesidades formativas profesionales.
- Avance teórico del conocimiento.
- Valoración de los conocimientos y habilidades de los docentes.
- Posibilidades de aplicación de los conocimientos en la práctica y contexto cotidiano.
- Valoración de la resistencia al cambio por parte de los docentes, grupos o elementos del propio sistema.
- Análisis del contexto educativo y socio histórico. (2014, s/p.)

Lo antes mencionado, resalta que la actualización debiera centrarse en la formación pedagógica que previamente han adquirido, dado que permitiría profundizar en las necesidades formativas, así como considerar los contextos educativos. Reitero, la actualización tiene como objetivo que los docentes puedan desempeñarse con mayor eficacia y eficiencia en su trabajo, es decir, lograr incrementar la “calidad educativa”, sin embargo, antes de implementar cualquier estrategia de actualización (cursos, talleres, seminarios,

conferencias) deben considerarse las necesidades formativas, los conocimientos y habilidades previas; reflexionar los contextos en los que se encuentran, para que con ello se haga frente a las problemáticas presentes en el día a día, en especial, por la gran heterogeneidad del magisterio.

1.3.3 Profesionalización

Uno de los últimos conceptos que recupero y el cual merece la pena profundizar es el que refiere a la profesionalización docente. En la mayoría de los programas de intervención para la formación continua dan prioridad a la capacitación y actualización, sin embargo, la profesionalización forma parte de un proceso de crecimiento para atender a la mejora educativa.

La profesionalización, de igual manera que en los conceptos anteriores, sus propósitos es mejorar las habilidades, conocimientos y estrategias de los docentes durante su práctica educativa. Los docentes cubren con los requerimientos para acceder a mejores condiciones salariales, aspirar a puestos laborales administrativos, cubrir con las demandas solicitadas y en algunos casos para la mejora y renovación de sus conocimientos en el desarrollo de los aprendizajes. De acuerdo con Marcano (2009, citado en Morales, Socorro y Rojas, 2017) la profesionalización se entiende como

El resultado de un proceso de formación continua que exige no solo una elevada preparación teórica de la disciplina y asignatura que imparte, sino también en las cuestiones de la didáctica de la Educación Superior, que le permitan actualizar su práctica docente y tomar decisiones acertadas sobre los cambios que debe introducir en su actuación como dirigente del proceso de enseñanza-aprendizaje. (p.7)

Desde mi consideración, la profesionalización es un término que requiere de un amplio análisis, puesto que lleva a la revaloración del docente como un profesional de la educación, tema de especial atención en las últimas políticas educativas. Invita a replantear la identidad docente desde la profesión, por lo que demanda de un amplio análisis histórico para comprender desde que momento se exige a la docencia mirarse como profesión, ello implica un análisis a detalle de cómo revalorar el estatus profesional, la identidad profesional, la carrera docente, el reconocimiento social y las condiciones laborales, sobre todo, por la propia historia de los docentes en México —visto como misionero, apóstol, trabajador, profesional. —

Igualmente, Menghini recupera los principales obstáculos presentes para la profesionalización:

Hay otros elementos que se deben tener en cuenta en las perspectivas que niegan la posibilidad de profesionalización de la docencia. En primer lugar, aluden a una cuestión de género, se trata de un campo laboral ocupado fundamentalmente por mujeres, y en este sentido la tendencia social a subvalorar el trabajo femenino resulta un obstáculo fundamental. Por otra parte, la proveniencia mayoritaria de los docentes de clase media a media baja tilda las metas laborales de una relativa modestia; y por último, el papel de los sindicatos y organizaciones profesionales en la actualidad, que no son las fuerzas políticas y económicas que fueron de otros tiempos, y por lo tanto no es fácil que logren avanzar en la perspectiva de la profesionalización. (2002, p. 6)

Percibir al docente como un sujeto profesional, implica reconocer a sujetos que se adaptan de manera constante a modelos educativos, cuentan con conocimientos pedagógicos y didácticos, generan nuevas estrategias de aprendizaje, reconocen su labor y función como un continuo aprendizaje, además de involucrarse en la búsqueda de enfoques que permitan

responder a las exigencias de las nuevas generaciones educativas. Le Boterf (1999, citado en Tejada, 2013) define a un profesional como “la persona que sabe gestionar una situación laboral compleja.” (p. 172) y destaca los componentes de un profesional:

- Saber proceder de manera pertinente en un contexto o situación determinada.
- Saber combinar recursos personales y del entorno.
- Saber transferir sus recursos personales a las situaciones que el contexto requiere.
- Saber aprender de la experiencia y aprender a aprender.
- Saber comprometerse con la tarea y en la relación con los demás. (p.172)

Los componentes antes mencionados, intentan dar respuesta a exigencias laborales propias de su profesión, más allá de la adquisición de conocimientos disciplinares. Es fundamental contar con habilidades que ayuden a resolver los conflictos educativos presentes, así como un desarrollo profesional que sea continuo, dado que fortalecerá la práctica docente a lo largo de su trayecto. Addine & Blanco (2002, citado en Morales, Socorro y Rojas, 2017) puntualizan “la profesionalización es un proceso que debe contribuir a la formación y desarrollo del modo de actuación profesional.” (p.7)

Por ende, la profesionalización significa la preparación, así como la construcción de estrategias en el quehacer profesional que aporten logros en el ámbito educativo, aspectos que permitirán la transformación de los profesionales. Aunado con la idea anterior, Morales, Socorro y Rojas (2017) argumenta:

La profesionalización supone admitir su carácter de proceso, tiene como objeto la transformación y desarrollo del modo de actuación profesional pedagógico del docente (...) donde los resultados que obtenga de la profesionalización deben

contener y expresar los valores y cualidades morales que caracterizan la esencia humanista de la labor del profesor como síntesis del dominio alcanzado, tanto de los contenidos de enseñanza como de los métodos y las habilidades profesionales que garantizan el desempeño de su función, avalado por la experiencia práctica acumulada, los resultados y los logros en la vida profesional. (p. 7)

Es necesario enfatizar, la profesionalización es un proceso en busca de la transformación en el ámbito educativo, por tanto, los docentes son un pilar fundamental para el logro y el desarrollo en la educación; atender la profesionalización comprendida como un proceso, desde un ámbito pedagógico, ayuda a comprender las condiciones y estrategias a utilizar, puesto que contribuirá al desarrollo de los futuros ciudadanos.

Indagar sobre la profesionalización me invita a reflexionar sobre la función de está, como proceso para el crecimiento profesional en la búsqueda por mejores condiciones de vida, además de contar con ingresos económicos más elevados y adquirir puestos laborales más retribuíbles, Considero que trae como consecuencia, en un primer momento, espacios de profesionalización como son las maestrías, doctorados o posgrados con estudiantes cada vez más jóvenes, dado que la población en un intento por acceder a mejores condiciones laborales y salariales mejores, ingresan a estos niveles educativos, sin embargo, desde mi perspectiva significaría que contarán con escaso conocimiento sobre la práctica docente, es decir, personal docente excelentemente preparado y calificado teóricamente, pero con estrategias o recursos en la práctica deficientes. Por otra parte, docentes ya insertos en el sistema que no acceden a maestrías o doctorados, por falta de tiempo, recursos e incluso por falta de motivación.

Creo en la profesionalización, como espacio de crecimiento y desarrollo profesional, como un área de oportunidad que permitiría a los docentes indagar, reflexionar, investigar

sobre lo que sucede dentro y fuera de sus aulas, pero que debe ser un proceso consciente para la mejora educativa, misma que será reflejada en su actuar docente. Atender a ello, conlleva a analizar los roles, tareas y funciones para asumirse como profesionales cuya responsabilidad es la transformación y el cambio educativo, en un proceso continuo de descubrimiento constante de su persona, de su identidad profesional.

1.3.4 Implicaciones en las variantes de formación continua

A manera de cierre, cada una de las variantes aquí señaladas responden a la necesidad por contar con docentes altamente capacitados, actualizados y formados profesionalmente. En las definiciones expuestas se encuentra como fin común contar con habilidades y estrategias útiles en su día a día, además de cubrir con las expectativas económicas y sociales.

La formación continua es y seguirá siendo un reto mayúsculo por diversas condiciones. En primer lugar, es fundamental tener presente que el trabajo del docente es un ejercicio con el otro, es decir, se intenta formar a un ciudadano con características particulares, contextos de vida individuales. Personas que están en constante desarrollo, lo que significa que, lo que puede ser funcional para unos, no necesariamente lo es para otros. Cada grupo de trabajo, cada individuo requiere de sus adaptaciones curriculares específicas, mismas que serán detectadas sólo en la práctica. Partir de una formación docente que tenga presente las trayectorias personales, sus historias personales, las construcciones sociales, y los contextos, podría tener mejores impactos en la educación. Giroux (2003:168, citado en Padilla y Silva, 2011) apunta que el rol y ejercicio del docente es:

definirse como intelectuales transformadores que actúan como docentes y educadores radicales... el docente radical define el papel pedagógico y político que tienen los docentes dentro de las escuelas, mientras que la educación radical se refiere a una

esfera más vasta de intervención en la que el mismo interés en la autoridad, el conocimiento, el poder y la democracia redefine y amplía la naturaleza política de su misión pedagógica, que es enseñar, aprender, escuchar y movilizar en beneficio de un orden social más justo y equitativo... (p.74)

Finalmente, comprender que la formación continua es un proceso permanente, no temporal. En la actualidad los constantes cambios, la implementación de tecnología, el exceso de información demanda en la formación de los sujetos, ser capaces de responder a las diversas exigencias, generar un espacio para reconocerlo como sujetos que tienen una historia propia, con particularidades laborales e institucionales diversas, además que implica la responsabilidad y el compromiso constante por la educación.

1.4 ¿Y quiénes son los docentes que se forman?

Los docentes, constituyen una esencia fundamental para cualquier acto educativo. Como agentes de cambio, la mirada se centra en lo que hace y cómo se hace dentro de cada reforma educativa, sin embargo, poco se reflexiona en la persona del docente, puesto que se construye su identidad como un medio y no como individuo.

El docente como medio permitirá alcanzar y/o lograr los resultados satisfactorios a partir de las evaluaciones educativas con el fin de lograr la calidad educativa esperada. El docente como individuo involucra una serie de dimensiones que lo conforman —dimensión personal, institucional, interpersonal, social y valoral—. En este sentido, subrayo que el docente es un agente de cambio inmerso en un entramado de condiciones, pero entendido siempre como individuo, es decir, desde el reconocimiento de sus particularidades y circunstancias. Tenti Fanfani (2011) afirma:

La docencia es un servicio personal, un trabajo con y sobre los otros, y por lo tanto requiere algo más que el dominio de conocimientos técnicos especializados. El que enseña debe invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo. (p. 141)

Reflexionar en la persona del docente es reconocer que lejos de ser un medio, es identificar los pensamientos e identidades profesionales que se ponen en juego en su quehacer docente, es decir, su vida, su profesión, visión y versiones que se construyen con base a sus acciones profesionales. En este sentido, el docente es parte de un sistema en el que se involucran acciones sobre su hacer, quehacer y ser.

El docente es un sujeto que se construye socialmente, en contextos donde su trabajo es colectivo y en constante transformación dadas las exigencias culturales y sociales que se le requiere, por ello, atenderse desde la individualidad es reflexionar en su identidad. Domínguez Castillo señala:

La persona del maestro se constituye a través de la subjetividad, la cual entra en relación con los otros en un contexto determinado. Aunque el docente es considerado el centro de la acción educativa, el conocimiento y la comprensión de su persona, la dimensión personal y subjetiva de su existir han sido soslayados en el ámbito de la educación formal; se le menciona, pero no como un ser singular que genera visiones, actitudes y construcciones personales de la realidad. (2014, p. 11)

Partir de la subjetividad del docente, es considerar sus opiniones, argumentos y su propio pensar. Ello permite la construcción y constitución como sujetos docentes, reconocer su identidad profesional más allá de los establecidos oficiales que han cuantificado los saberes y tecnificado su práctica, —talleres, cursos, diplomados— e incluso homogeneizado

su perfil acorde a parámetros o aun deber ser. Mirarlo es atender su ser, mismo que genera sus propios pensamientos, ideas, sentimientos en torno a lo que vive y cómo lo experimenta en su quehacer. Si se reflexiona, se comprende su práctica, lo que involucra en su día a día permitirá reconocer cómo se desarrolla en las aulas escolares, la interacción que establece con docentes y alumnos, con la propia institución en la que labora, el compromiso y la responsabilidad que adquiere en su actuar, los contextos en los que se desenvuelve, las condiciones que enfrenta, los obstáculos que atiende, las exigencias y áreas de oportunidad que presenta, se hace necesario para reconocerlo en su dimensión personal. En concordancia con lo anterior, Camilloni menciona:

El discurso didáctico habla de y se dirige a determinados sujetos: los docentes (maestros, profesores, enseñantes). Destinatarios de las propuestas, son, sin duda, individuos reales. Y por sobre todo, individuos. Con particularidades que devienen de sus historias personales y, en especial, de su formación y experiencias profesionales. Su práctica se desarrolla en un lugar geográfico, un momento histórico, una determinada institución, un cierto contenido, un grupo específico de alumnos, con nombres, edades, intereses y necesidades que le son propias. (2007, p.63)

De lo anterior, considero que los programas de formación docente no responden a las necesidades y características que presentan, a las problemáticas a los que se enfrentan de manera cotidiana. La labor del docente poco se visualiza desde la particularidad, como individuos acotados en un tiempo y espacio, por lo que reflexiono que debe y requiere ser contextualizada. Gallego-Badillo (2001) considera “en pedagogía lo más importante es el hombre, el estudiante, y no el programa, como ocurre en la enseñanza.” (p. 101). Por consiguiente, tanto en la formación inicial como continua, debería permitir acompañar a los docentes a reconocerse como sujetos particulares con necesidades individuales, dando como

resultado cursos o talleres contextualizados, en el que se recupere su propio proceso de formación y reflexionar sobre su labor.

El docente es y será fundamental en la transformación de la sociedad, siempre y cuando se tomen en cuenta todas las dimensiones que lo involucran, recuperar su individualidad, de manera primordial dejar de querer homogeneizar su práctica, su trabajo y sus saberes. Es necesario reconocer su identidad profesional.

Es condición ineludible visualizar al maestro como persona, no reducirlo a un “agente” del cambio social ni un apóstol del saber ni un facilitador del conocimiento ni un aplicador de la currícula. El reto epistemológico (y formativo) es advertirlo como unidad en la que confluyen todas sus funciones y concepciones, así como las que vayan surgiendo en el devenir de su ser como persona y en el de la sociedad. (Domínguez Castillo, 2014 p. 230)

La comprensión de la identidad docentes reflexiona en él como persona, donde intervienen un sin fin de factores y dimensiones. Como señalo, la formación continua requiere de un acercamiento personal e individual, es decir, atenderse por intereses personales, partir de su individualidad, pero construida en colectivo.

A manera de síntesis, el capítulo tiene por objetivo brindar un marco teórico que fundamente las definiciones y conceptos que a lo largo de esta investigación se abordan. Conceptualizar la formación continua, pero sobre todo adquirir una postura respecto al tema permite que mis argumentos a lo largo de las reflexiones en los siguientes capítulos comprendan que la formación continua (así como sus diversas terminologías) es un proceso, el cual permite la renovación de sus conocimientos, actitudes y habilidades a consecuencia de los constantes cambios en la educación, constituidos como sujetos individuales pero que conformados en colectivo, los cuales deben tener en consideración los contextos y particularidades de cada uno de los involucrados en el acto educativo.

CAPÍTULO II.

Formación continua: ¿cambio en las reformas o reformas para el cambio?

Introducción

Los procesos históricos, así como los contextos en que se desarrolla la formación docente a lo largo de la historia en México, permite comprender las condiciones, el interés y la necesidad por del parte del Estado para la mejora del docente. Cabe destacar que la formación docente en México se constituye como un camino largo que ha pretendido alcanzar estándares en la calidad educativa, definidos por organismos internacionales y políticas gubernamentales con expectativa al logro mediante la profesionalización y en conjunción con un óptimo conocimiento pedagógico, científico y cultural.

El objetivo del presente capítulo, es reflexionar en torno a las políticas implementadas para atender a la formación continua del docente. Para ello, elaboro un breve recorrido histórico sobre los inicios de formación inicial del docente, y así comprender cómo en períodos presidenciales anteriores se buscaba la profesionalización centrada en la llamada “modernización educativa”, lo que trae consigo cambios educativos ligados a intereses políticos y económicos.

De igual manera, intento describir el valor que adquieren los organismos internacionales en las decisiones políticas en México y, por ende, su injerencia en las reformas educativas, que traen consigo perfiles y parámetros determinados que deben de cumplirse y cubrir con las evaluaciones, tanto a docentes como a estudiantes para así considerar si se cumplen con los estándares establecidos. Por último, recupero los principales Programas de Formación Continua para Educación Básica y cuáles han sido sus alcances.

2.1 Antecedentes de la formación inicial: camino a la profesionalización

La historia de la formación docente data de 1833, donde la educación pública mediante la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales establece en sus inicios la intervención del Estado en los procesos educativos. En este primer apartado, considero fundamental brindar un breve recuento histórico respecto a la formación inicial de los docentes, diferenciadas por etapa, lo cual permitirá comprender la necesidad de profesionalizar al docente en etapas posteriores. González Cosío argumenta “Un sistema educativo debe ser un todo congruente en sus fines y en su composición; responder a un concepto de nación, a una idea del futuro y a una finalidad histórica.” (2001, p. 404.) De acuerdo con el discurso político, los docentes serán un factor de cambio y eje principal para lograr la calidad en el sistema educativo, responden a lo que se pretende de un futuro ciudadano.

En el contexto mexicano, la formación docente tiene un largo recorrido, por ello menciono breves características en cada etapa para generar un panorama general sobre la formación inicial en México.

a) Formación docente en el México independiente y la consolidación del Estado

La formación del profesorado en esta época estaba a cargo de la Compañía Lancasteriana fundada en 1822; resolvía la formación en dos vertientes: por un lado, el alumno más avanzado del grupo era habilitado por el maestro para instruir a 10 o 20 alumnos, lo que permitía la capacitación cotidiana. Por otro lado, se instruía a jóvenes para las tareas de la docencia. (Curiel, 2001). En 1826, se fundan las primeras Escuelas Normales Lancasterianas, las cuales fueron atendidas por la Dirección General de Instrucción Primaria; se organiza una auténtica centralización educativa y se da formalidad a la formación profesional del docente.

En la década de 1870, el magisterio llevaba una trayectoria realizada por medio de las escuelas lancasterianas “era como un oficio, como un arte de ser maestra y maestro. De aquí la importancia del inicio de esta profesionalización del magisterio.” (Lafarga, 2012, p.47).

a) Formación docente en el Porfiriato

Se logran alcances significativos con respecto a la educación a consecuencia de la doctrina liberal «el magisterio “se expandió y creció cualitativamente” además de que “dejó de ser una profesión casi libre para convertirse en una profesión de estado”» (Lafarga, 2012, p.47). Conviene enfatizar, los principios de la doctrina liberal de la época estaban regidos por el positivismo —conocimiento científico— mismo que hizo posible la consolidación del Estado como una guía para la educación pública. “la educación pública, mediante el empleo de la verdad científica, sustituyó a la educación religiosa.” (Moreno y Kalbt, 2001, p. 45). Durante el período comprendido entre 1878 a 1907 existió un aumento considerable en la creación de Institutos y Escuelas para atender a los profesionales de la educación.

b) Formación docente en la Revolución

Los docentes de la Ciudad de México se enfrentaron a la desaparición de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, esta quedó a cargo de los ayuntamientos. Dicha etapa se caracterizó “por el esfuerzo de un pueblo para lograr, de manera violenta, el cambio radical en las estructuras económicas, políticas y sociales, con el fin de obtener mejores condiciones de vida.” (Gómez Navas, 2001, p.116). De acuerdo con Rosa García, apunta que la participación de los profesores en la revolución estaba dirigida por la lucha de cuatro objetivos: a) una mayor participación del profesorado para designar las autoridades en los diferentes estados; b) una mayor participación en la creación de políticas educativas; c)

aumento de la participación del magisterio en la vida política y d) una penetración visible y directa de la política y los políticos en el ramo de la instrucción pública. (2018, s. p.)

c) Formación docente en la reconstrucción nacional

Después de diez años de lucha armada e inestabilidad, México se enfrenta a la consolidación de nuevos sistemas: político, económico, social y educativo. Respecto al ámbito educativo en 1921, José Vasconcelos funda la Secretaría de Educación Pública con la finalidad de dar formalidad y profesionalización al docente, atendiéndola con las características y particularidades que el Estado requería desde una nueva y renovada visión.

Es así como durante el gobierno del presidente Plutarco Elías Calles, funda la Escuela Nacional de Maestros en el año de 1925, en la que se propone formar maestros rurales y urbanos, como técnicos en educación, con acciones formativas para oficios. En ese mismo año, se establece el Departamento de Enseñanza Técnica, cuyo objetivo era preparar a docentes en materias industriales. Un aspecto por destacar durante este período fue la creación de las escuelas secundarias; su origen tuvo como propósito atender distintas necesidades educativas, entre ellas el rezago educativo, continuación de estudios profesionales, formar hábitos de estudio y vincular los niveles educativos entre la primaria y los estudios de medio superior.

d) Formación docente en la década de los 30'

Al empezar la década de los treinta, surge una gran polémica por las ideas del socialismo. Los hechos educativos previos que acontecieron al gobierno de Lázaro Cárdenas muestran confrontaciones en cuánto a los intereses tanto públicos como privados. Con respecto a la función y desempeño de los docentes durante este período, se ubica en la preparación profesional de maestros rurales para orientar a los campesinos para la transformación en las estructuras productivas rurales.

e) Formación docente en la década de los 40'

Para los años cuarenta el discurso de la formación docente se centra en elevar el nivel de cultura de la población por medio del progreso y el trabajo científico. Diversos acontecimientos se presentan durante este período; en 1944, se funda el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, con su creación se intentaría resolver la capacitación de los maestros en servicio. Se lleva a cabo el Primer Congreso Nacional de Educación Normal que pide profesionalizar los estudios a partir de la incorporación de la secundaria y preparatoria; en 1947 se crea el Departamento de Enseñanza Normal de la SEP, el cual posteriormente se convierte en la Dirección General de la Enseñanza Normal. (Garduño, 2019, s. p.) A partir de la instauración de diversos organismos, el proceso de institucionalización del sistema de formación del magisterio se establece, con ello aumenta el rendimiento de las Escuelas Normales en un mayor número de docentes mejor preparados, desarrollo de la capacitación agrícola y capacitación técnica de los obreros.

c) Formación docente 60' y 70'

Para los años sesenta y principios de los setenta, se impulsa la formación de maestros especializados en posgrado y la enseñanza técnica “la educación se afianza como una inversión” (Valle Cruz, 1999, p. 228). Durante este período se desarrollan los siguientes acontecimientos: en 1961 se crea el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional; en el año 1964 se inaugura el Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial enfocado en preparar a los docentes en cursos de mano de obra, formación de instructores y jefes de taller. Durante este período la formación docente estaba encaminada a la tecnificación de los saberes por las condiciones tecnológicas e industriales de la época, como consecuencia, existe una preocupación distinta por parte del Estado debido a las exigencias y necesidades que se debían enfrentar, por lo que existe un auge en la creación de

instituciones tecnológicas para cubrir con dichos fines. La preparación de los docentes se centra en dar una mayor calidad educativa mediante la implementación de métodos y sistemas pedagógicos adecuados.

En los años 70' se crea la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio; se refuerzan los conocimientos científicos y humanísticos, además se inicia el primer programa de actualización y mejoramiento del magisterio que permitía a los profesores en servicio aspirar a la licenciatura en educación por medio de cursos abiertos, a causa de la diversificación de los mercados y las políticas comerciales. Por ende, el papel del Estado se modificaba respecto a la economía, lo que trajo consecuencias en el ámbito educativo. En Tabla 1 se realiza una síntesis de la información, además de recuperar la imagen que se brindaba del docente de acuerdo con el período histórico antes descrito.

Tabla 1

Formación inicial docente del período 1820 a 1970

Período	Formación inicial docente	Imagen del docente
México Independiente	<ul style="list-style-type: none"> • Método Lancasteriano (método de enseñanza de los ingleses Lancaster y Bell) • Se incorporan a las Normales principios del liberalismo, teorías pedagógicas y un sistema de educación pública en la educación de los futuros docentes. 	Misionero y apóstol
Porfiriato	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidación del Estado como guía de la educación pública. • Reestructuración en los programas de las escuelas normales con la finalidad de 	

	homogeneizar saberes mediante cursos pedagógicos.	
Revolución	<ul style="list-style-type: none"> • Período de intensos conflictos políticos provocando inestabilidad laboral (suspensiones, despidos, falta de pagos). • La revolución estimula la formación de asociaciones magisteriales con fines sindicales y políticos. 	Redentor. Su labor consiste en transformar las vidas y cultura de las masas.
Reconstrucción nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Se establecen Misiones Culturales cuya finalidad era otorgar una mejor capacitación a los profesores rurales. 	
Década de los 30	<ul style="list-style-type: none"> • Se reformula el Art. 3°. Constitucional estableciendo la Educación que impartiera el estado sería Socialista, cuyo objetivo era la construcción de un nuevo modelo educativo. 	
Década de los 40	<ul style="list-style-type: none"> • Se intensifica la formación profesional y su mejoramiento, creando plazas para maestros. • Surgen propuestas para capacitar a los docentes en habilidades tecnológicas debido al auge de la época. 	Elevar el nivel de cultura, como un factor para el desenvolvimiento económico, social y político.
Años 60 y 70	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de la dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio. • La capacitación docente se tecnifica. 	Instrumento y agente de transformación cuyo fin es mejorar la calidad de la educación.

Nota: Elaboración propia. La tabla describe características de la formación inicial, así como

la imagen que se le otorga al docente en cada período histórico en México.

En esta primera revisión teórica da cuenta que la formación inicial de los docentes y el control de las escuelas se les atribuía al Estado:

[...] la enseñanza que en ella se impartan y las condiciones que deben llenar los maestros para cumplir la función social que se les está encomendado, debe ser fijadas por el Estado, como representante genuino y directo de la colectividad [...] (Secretaría de Programación y Presupuesto, 1985, p. 214-215, citado en Valle Cruz, 1999, p. 227)

En conclusión, la formación docente se percibe como un primer intento de profesionalización, lograr las competencias para alcanzar un profesor óptimo, con habilidades para el desarrollo y transmisión de conocimientos, en busca de mejorar la educación. Como recupero, cada una de las etapas son regidas por el Estado quién contribuye a conformar una nueva estructura educativa acorde a las necesidades de la época (políticas, económicas y sociales). El Estado es quien determinaría las principales características de la sociedad mexicana mismas que marcan un antes y después para la docencia.

2.2 Modernización de la Educación

El término modernización se vuelve concepto central en el discurso de las políticas durante la década de los 80 y los 90. Por un lado, se debe al distanciamiento de las posturas postrevolucionarias, así como el deseo de incorporar a México al grupo de países desarrollados, mismas que coincidían con el papel del mercado y mejorar la productividad provocada por el auge de la ciencia y la tecnología. Las tendencias modernizadoras iniciaron durante en el sexenio de Miguel de la Madrid y llegaron a su punto culminante en el período presidencial de Carlos Salinas de Gortari.

Es fundamental destacar que toda política de modernización —desde luego de transformación— se encuentra vinculada a intereses económicos, políticos, educativos y sociales que difícilmente se encuentran desvinculados. Por ello, para fines de los años setenta, el gobierno mexicano comenzó con políticas comerciales distintas a los años anteriores, se anunciaban cambios en los mercados, se planteaban nuevas formas de producción. De este modo, se pretendía reducir la dependencia económica con otros países, lo que generó una apertura comercial hacia los años ochenta, y trajo consigo acciones que modificaron el orden político y económico.

La modernización se ubica en dos momentos que le dan sentidos distintos: uno progresivo, cuando posibilita que a través del Estado se amplíe la participación política y se impulsen los procesos de industrialización en las sociedades capitalistas atrasadas, y otro regresivo, en que la modernización se orienta a restringir la participación del Estado limitando las demandas políticas de la población e incrementando el papel del mercado. (Valle Cruz, 1999, p.246)

Dentro de estas perspectivas, la modernización posibilitaba un cambio o modificación ante la crisis del momento. La nueva reorganización se enfocaría en los docentes como encargados de difundir o transmitir el orden político y económico, impulsar los procesos de industrialización y modernización. Ante este panorama, tanto la formación como la actualización forman parte de las reformas que se imponen al nuevo proyecto educativo, al privilegiar la formación de los docentes como una vía que garantizaría la calidad educativa, en conjunto con la restricción de la participación del Estado para incrementar el mercado. La actividad de los profesores se encuentra ligada a la producción, así como a la transmisión de ideología y alcanzar los fines previstos.

A finales de los ochenta, la formación continua pretendería la uniformidad y homogeneidad en el perfil docente, elevar la calidad de la educación a través de la capacitación del magisterio, sin embargo, se encuentran limitantes como reconocer particularidades, características o condiciones únicas, es decir, aparece ligada a una visión de progreso y productividad en busca del fortalecimiento de programas y proyectos con amplia cobertura. Rivera, Guerra y González (2019) destacan:

La competitividad, el individualismo, la flexibilidad, la efectividad, eficacia y eficiencia son los valores que rigen actualmente la vida social. A ellos debe responder instituciones e individuos, pues como también frecuentemente se nos recuerda, son atributos inherentes al nuevo orden mundial y a la globalización económica propia de la época. (p.3)

Lo anterior, explica el impulso que se genera por la creación de diversas reformas educativas mediante pactos y acuerdos con respecto a la formación de profesores, su fin es atender al orden político y económico del momento desde la globalización, la cual tendría por objetivo la mejora en la empleabilidad y el crecimiento económico. Es así como la incorporación de términos como “calidad” o “eficiencia” implicaría que el docente estableciera procesos de enseñanza y de aprendizaje exitosos, con calificaciones por encima de lo esperado. Un docente con competencias y estrategias necesarias para hacer frente a la tecnología, productividad y competitividad; una visión como “agente de la sociedad” o bien “agentes del Estado” cuya finalidad será difundir el nuevo orden económico y político. (Valle Cruz, 1999) La formación de los docentes es percibida como un profesional formado en un campo disciplinario que deberá ajustarse a los niveles de productividad.

Dentro de este nuevo orden, la educación secundaria es declarada componente fundamental de la educación básica obligatoria en 1993. Por ello, se establecen las reformas

del artículo 3°. constitucional que señala su obligatoriedad. Este nivel estaría conformado por tipos de servicios educativos: secundarias generales, secundarias técnicas, telesecundarias⁴ y para trabajadores, cuya finalidad es permitir que el alumno desarrolle habilidades y destrezas tecnológicas indispensables para el desarrollo económico del país, generar técnicos para el desarrollo productivo del país.

Durante el período comprendido entre 1989-1994, con el presidente Carlos Salinas de Gortari las acciones implementadas para alcanzar los estándares educativos mediante la modernización educativa se recuperan en el *Programa de Modernización de la Educación*, el cual aplicaba ideas generales relativas a la educación básica, donde los fines que persigue son: la formación de docentes, la educación de adultos, la capacitación para el trabajo. De manera tal, que los programas durante este período y en años posteriores se enfocarían en la profesionalización del magisterio como principales ejes de transformación educativa.

En las políticas educativas hay una atención especial a la formación de maestros, pues éstos son, en los hechos, el personal encargado de difundir y transmitir razones de legitimación del orden político y económico; con ello no se niega que contribuyen a transmitir determinados contenidos científicos, tecnológicos y culturales. (Valle Cruz, 1999, p. 236.)

Como menciono, los docentes como encargados de la trasmisión de la cultura, el orden político y económico, se convierten en personajes claves para las nuevas políticas de modernización, así como agentes de transmisión entre las políticas educativas y la formación de ciudadanos, debido a que proporcionarían los conocimientos, aptitudes y estrategias para

⁴ El origen de los servicios secundarias técnicas y telesecundarias surge en 1970, a partir de las exigencias sociales que requerían de conocimientos teóricos, aptitudes cognoscitivas más desarrollados, mayor flexibilidad intelectual y capacidad de abstracción, dichas características se conservan en la actualidad.

el futuro, es decir, formar a ciudadanos para un mundo globalizado. Por ejemplo, el *Plan Nacional de Educación, Cultura y Recreación y Deporte* (1984-1988), entre sus objetivos destaca elevar la calidad a partir de la formación integral de docentes puesto que son los actores principales para el desarrollo integral de los sujetos. (Martínez Rizo, 2001)

Un acontecimiento fundamental que da origen a la institucionalización del Sistema Nacional de Formación Continua para maestros en servicio es el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal* (ANMEB) que se establece como compromiso por parte del gobierno Federal, de los gobiernos estatales de la República y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1992. En él se establecen una serie de lineamientos para la profesionalización docente que marca un proceso de reforma en la educación básica y en la formación de maestros, además de que se encuentra inserto en un contexto de pactos políticos significativos del siglo XX. Se plantean cambios relevantes para el Sindicato Educativo Mexicano (SEM) estructurándose en tres principales líneas de organización: la reorganización del sistema educativo mediante la descentralización y la inclusión de la participación social; la reformulación de contenidos y materiales educativos y, por último, la revaloración de la función magisterial. (Zorrilla, 2002, p. 6)

Mediante el ANMEB se establecen una serie de compromisos para revalorar la función docente a través de las siguientes estrategias: formación y actualización, carrera magisterial y valoración del trabajo docente, salario, vivienda y el aprecio social por el trabajo. El acuerdo señala:

La reorganización del sistema educativo permitirá a los maestros una mayor vinculación con la comunidad, con la escuela y con los alumnos. En virtud de que, en los términos de este Acuerdo Nacional todos los establecimientos dedicados a la formación magisterial pasan a ser jurisdicción estatal, los gobiernos de las entidades

federativas asumirían la responsabilidad de integrar un sistema, por cada estado, para la formación del maestro. (DOF, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, 1992, p. 12.)

Dentro de las disposiciones establecidas, se centró en dos líneas específicas: a) Programa de Carrera Magisterial, b) Programa de Actualización para profesores en servicio. Ambos programas fueron puntos de partida para la implementación de una nueva política nacional, y con ella superar la atención centrada en las necesidades de profesionalización, es decir, ser atendida como una opción para la superación profesional permanente de los docentes de educación básica.

Durante las décadas de los 80 a los 90, los programas se caracterizan por dar pasos para el desarrollo de reformas que impulsen la descentralización, así como la estructura del sistema educativo, es hasta el sexenio de Ernesto Zedillo que existe un acuerdo con el sindicato de maestros para poner en marcha la descentralización, y así trasladar la enseñanza del preescolar, primaria y secundaria a los gobiernos estatales. Durante su período presidencial se hace hincapié en los procesos de evaluación y se crea el Centro Nacional de Evaluación, por lo que se mantiene el compromiso por impulsar la educación nacional, extender su cobertura y elevar su calidad para contribuir al crecimiento y desarrollo económico.

Pone especial énfasis en un docente cuya participación será fundamental para la realización de los derechos de la educación, en especial, que impulse una nueva fase en la formación del profesorado, y así adquirir un carácter profesional. Por lo anterior, se pretende un nuevo proyecto de transformación desde la concepción de desarrollo profesional más allá de la actualización y capacitación.

Más adelante, con la firma del ANMEB se marca un proceso para la formación docente, inserto en un contexto de la Reforma del Estado Mexicano; es considerado un pacto político relevante iniciado en el sexenio de Salinas, pero que da continuidad con el expresidente Zedillo. Dicho acontecimiento implicó el abordaje de tres asuntos fundamentales: descentralización del Sistema Educativo, reforma pedagógica y curricular para la educación básica y formación docente; se obtiene la formación de maestros más significativa de la segunda mitad del siglo XX, así mismo, la revaloración en la función magisterial. De acuerdo con el ANMEB, el docente es el protagonista de la educación.

Más adelante, en el gobierno de Vicente Fox inicia el proceso de evaluación docente, creándose el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, con el fin de valorar y alcanzar la calidad educativa mediante la comparación y medición de los índices de eficiencia. Además, se firma el acuerdo 384 cuyo propósito era definir acciones para la capacitación y asesoría de los docentes. Durante su sexenio, se introduce una política educacional con una visión multicultural, la tendencia al pensamiento pedagógico innovador, y se otorga un papel central al aula que pretende transformar la práctica docente.

Vicente Fox planteaba impulsar una educación pública, laica y gratuita, pero también moderna, de calidad y con valores, adoptar el concepto de calidad como un compromiso. Para 2002 se firma el acuerdo *Compromiso Social por la Calidad de la Educación* en conjunto con Elba Esther Gordillo, con la intención de regular el ingreso de nuevos maestros al servicio docente mediante concursos de oposición y fomentar las políticas de evaluación.

En el sexenio de Felipe Calderón se anuncia la *Alianza por la Calidad de la Educación*, acuerdo firmado por Elba Esther Gordillo líder del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE), que daba continuidad a las políticas implementadas durante el sexenio de Vicente Fox. En el acuerdo se anuncia el compromiso social por la calidad de

la educación con el objetivo de transformarla, para ello se impulsan cinco ejes dentro de los cuales se incluyen diez acciones. Dicho acuerdo se entiende como una nueva versión de ANMEB a fin de conseguir la eficiencia y competitividad requerida para la Modernización de la Educación.

En la presente investigación centraré atención al eje dos: la profesionalización de los maestros y autoridades educativas, en el que se menciona los siguientes procesos:

- Ingreso y promoción. Las nuevas plazas y todas las vacantes definitivas de docentes, directores, supervisores y autoridades educativas, el ingreso y promoción se hará por la vía del concurso nacional público de oposición.
- Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas. Se acordó la creación de un Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio.
- Fortalecimiento de la calidad como elemento central de la agenda educativa y se desplegará un nuevo modelo de promoción y certificación, orientado a resolver las necesidades y debilidades detectadas en la educación básica. Además, la creación del Programa de Estímulos de Calidad docente a fin de estimular el mérito individual de los maestros. (Espinoza, 2012, p.21)

El acuerdo de la ACE es uno más de los pactos políticos que pretende consolidar un modelo educativo que responda a intereses económicos, como mencioné, da continuidad al ANMEB como un modelo educativo de mercado, sitúa al docente como protagonista de la transformación educativa, cuya finalidad es fortalecer los conocimientos y la mejora de su labor. Responde a intereses mercantiles transnacionales y se encuentra sujeto a recomendaciones de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional

(FM), Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Las modernizaciones económicas y políticas constituyen dos elementos indispensables para entender las razones que llevan a plantear, en primer lugar, una reforma de la educación y, en segundo término, el imperativo de poner el acento en la formación del magisterio bajo la idea de profesionalización. (Valle Cruz, 1999, p. 256.)

La firma del acuerdo para la *Calidad de la Educación* generó incertidumbres entre los diferentes actores involucrados, existían una ausencia en la formulación de políticas que tuvieran beneficios para la educación, más bien se estableció como una lucha de intereses constante entre las autoridades de la SEP y el magisterio (SNTE), puesto que consideraba como eje principal a la evaluación, entendido a está como mecanismo que otorgaba una valoración significativa en la calidad educativa, así como al desempeño de los docente en el proceso educativo, sin embargo, no consideraba diversos factores —población, situación socioeconómica, infraestructura de las instituciones, entre otros.—

Dentro de las políticas de mejoramiento, se constituye la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), misma que responde a una política del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y el Programa Sectorial de Educación, con el propósito de generar un ciclo educativo básico mejor articulado, un modelo educativo basado en competencias y atender a la formación continua de docente mediante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. Con las estrategias anteriores, mejorar la calidad educativa mediante la transformación del currículo —articular preescolar, primaria y secundaria— así como la adopción a un nuevo modelo educativo basado en competencias.

El docente es un factor fundamental para el logro de los aprendizajes y es responsable de los resultados educativos —sean estos positivos o negativos—. Respecto a las principales estrategias para la formación continua se centran en un enfoque de competencias que pretende lograr el aprendizaje significativo por parte del alumno, articular conocimientos teóricos y prácticos en la actualización formativa del docente.

Ante estas condiciones, y con las mismas finalidades, para diciembre del 2012, se estableció el *Pacto por México* con el presidente en turno Enrique Peña Nieto, el cual contenía tres ejes: fortalecimiento del Estado mexicano, democratización de la economía y la política, así como la participación ciudadana en el proceso de las políticas públicas. Además, anunciaba la intención de realizar una reforma educativa, cuya necesidad era la transformación del modelo educativo para adecuarlo a las necesidades de competitividad y productividad. Es así como se presenta ante el Congreso una reforma a los artículos 3º y 73 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. Como consecuencia, se aprueba la Ley General de Servicio Profesional Docente, que en su primer artículo señala:

Artículo 1. La presente Ley es reglamentaria de la fracción III del artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, rige el Servicio Profesional Docente y establece los criterios, los términos y las condiciones para el Ingreso, Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio. (DOF, Ley General de Servicio Profesional Docente, p.1)

Lo anterior, constituye una primera fase para realizar una reforma educativa en el país, pretendía establecer condiciones óptimas para el derecho a la educación, una mayor equidad educativa e igualdad de oportunidades relacionadas al acceso y permanencia a los servicios educativos. Sin embargo, estuvo en el foco de las críticas dadas las inconsistencias

pedagógicas, filosóficas y didácticas, respondía más un componente laboral y administrativo en lugar de a un modelo educativo.

Una de las características de la racionalidad neoliberal es reconfigurar las instituciones, construir nuevas reglas de juego en las interacciones educativas. ¡Por eso es la primera acción de la reforma la modificación constitucional de los artículos 3º y 73! No por error, como dicen los didácticos, sino por ser parte de la misma problematización elaborada por los reformistas: los problemas de calidad son las relaciones laborales, las formas de contratación, las prácticas políticas. (González, Rivera y Guerra 2018, p. 19)

El secretario de educación—en ese momento— Aurelio Nuño, al presentar el Modelo Educativo 2017, afirmó que pretendía una búsqueda por una educación de calidad. A partir de ello, se establecieron cinco ejes: 1. Nuevo currículo; 2. La escuela como Centro del Sistema; 3. Formación y desarrollo de los docentes; 4. Inclusión y equidad y 5. Gobernanza del sistema educativo. En lo que respecta al eje tres, se señala que el Servicio Profesional Docente estará basado en el mérito, aspecto que se relaciona con la evaluación, los profesores deberán ser evaluados constantemente, aspecto que generó enormes debates en la educación y el magisterio.

Dicha reforma pretendía reunir las cualidades, características y competencias profesionales de quienes se desempeñan en la docencia de manera homogénea. Definía y delimitaba aspectos sobre las funciones del docente, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que aseguraban y/o garantizaban los conocimientos y capacidades en la educación propuestos por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Cabe

destacar, en las constantes reflexiones y críticas generadas a esta reforma, se resalta un punto central que afecta la organización del magisterio, Flores Andrade lo menciona:

La reforma constitucional, así como las leyes secundarias mencionadas, tienen como trasfondo anular el monopolio del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con relación al ingreso, promoción y permanencia de las plazas docentes, directivas y técnicas del sistema educativo nacional. (2014, p. 178)

Sumado a lo anterior, habría que resaltar que la LGSPD centra su atención más a la evaluación, en lugar de atender a la formación y profesionalización docente. Si bien, destaca una serie de lineamientos, propósitos y normativas relacionada a la mejora docente, no existe mecanismos de acceso ni condiciones para lograrlo de manera eficaz, sobre todo que atienda a toda la población. Pese a que la misma ley recupera “el Estado proveerá de los necesario para que el personal docente y el personal de dirección y supervisión tenga opciones de formación continua, actualización y desarrollo profesional.” (Flores Andrade, 2014, p. 188)

De acuerdo con Díaz Barriga, la reforma educativa durante el sexenio de Peña Nieto representaba un modelo educativo autoritario, que partía de un “modelo caótico”, con una evaluación del desempeño docente que agredía y humillaba a las maestras y maestros. (2017) La reforma educativa tenía una perspectiva con una corriente tecnocrática dirigida por empresarios, administradores. La evaluación era un instrumento para la mejora y profesionalización del magisterio, que exigía un trabajo de mejor calidad, pero no consideraba su participación como actores de la educación. Además, se negó la colaboración de los líderes sindicales. En opinión de los docentes, la reforma era una guerra declarada a los maestros.

Lejos de ser una reforma educativa fue una reforma laboral. Es una reforma de satanización al maestro. Vemos en el aula que los aprendizajes han ido en decadencia,

lejos de promover la educación científica, popular, crítica, analítica es una reforma para formar esclavos modernos, servidumbre voluntaria y esclavos satisfechos, sin conciencia de lo vital de la formación parte de la cultura, la ciencia y el análisis. (Castillo, 2018, s. p)

Con la llegada del gobierno de Andrés Manuel López Obrador en 2019, inicia la etapa de la *Nueva Escuela Mexicana*, derivada de la reforma al artículo tercero constitucional del 15 de mayo del mismo año. Dicho proyecto constituye “el espíritu social y humanista del derecho a la educación concebido por el Constituyente de 1917, al tiempo que instaure figuras de los modelos pedagógicos más avanzados en todo el mundo.” (Grupo parlamentario de Morena, 2019, p. 2.)

En el documento “Hacia una nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación”, establece una serie de elementos de lo que se considera el anteproyecto de la Ley General del Sistema para la Carrera de los maestros y las maestras, en el que se puntualizan los lineamientos para la formación del maestro, entre ellos se encuentra:

1. Establece un sistema integral de formación, capacitación y actualización como un derecho de los maestros y las maestras.
2. Establece un modelo de promoción en la función y en el servicio basado en el reconocimiento a la labor, la equidad transparencia y rectoría de la Federación.
3. Crea diversas formas de reconocer la labor de los docentes. (SEP, 2019, p. 34-35)

De acuerdo con lo que se señala, pretende reflexionar sobre los avances normativos en materia educativa, así como las transformaciones que se requieren para brindar un servicio educativo de excelencia. A través de las leyes secundarias, se propone y valora las experiencias docentes mediante sistemas de promoción y motivación, lograr soluciones a las

problemáticas que se presenten dentro del quehacer profesional. El sistema educativo actual realiza una serie de propuestas que pueden favorecer e incentivar la formación de los docentes, sin embargo, aún sigue siendo confusa la manera en que se aborda y en especial, cómo lograrlo.

Con el recuento anterior, se puede vislumbrar qué México, responde a políticas sexenales más allá de políticas de Estado, tal es el caso de lo propuesto en la Nueva Escuela Mexicana, pues sin haberse consolidado la aplicación del Modelo educativo 2017, da inicio el proyecto propuesto por el presidente Andrés Manuel López Obrador (sin estar consolidado).

Los docentes deben contemplar los fines de la educación, no sin antes reconocer los cambios que se proponen en cada una de las reformas educativas que buscan reorientar el trabajo de los docentes y de las escuelas hacia los fines establecidos. Desde mi perspectiva lograr una “calidad educativa” no depende de lineamientos y establecidos en las leyes que sólo llenan de carga administrativa, entrega de evidencias, más bien es revalorizar las funciones del magisterio a partir de sus necesidades para lograr una cultura de formación continua para el desarrollo de saberes pedagógicos y disciplinares, un trabajo colaborativo. Valle Cruz menciona:

La educación en el marco de las transformaciones de la acumulación del capital y del Estado, permite comprender los procesos de racionalización de la docencia inscrita en la legitimación que impone el modo en que el Estado trata de sostener y responder a las demandas de acumulación, a la vez que legitimar el cambio en los patrones de acumulación capitalista que generaban nuevos sujetos sociales, a través de una distinta estructura social. (1999, p. 236.)

El Sistema Educativo Mexicano se encuentra inserto en un contexto social de cambios gubernamentales regidos por sexenio, por ello, la promoción e implementación de múltiples iniciativas en beneficio de la mejora y calidad educativa no resultan viables si dichos cambios no consideran diagnósticos, ni tampoco existe seguimiento de mejora e intervención. Por ello, hay una enorme posibilidad de que la implementación de reformas no sea factible, que no logre concretarse, además de que la pertinencia a las posibles soluciones en el ámbito educativo pueda no ser posibles para los ambientes educativos a las que se destinen —preescolar, primaria o secundaria—.

Finalmente, considero que el desarrollo profesional de los docentes debe ser un factor que permita una transformación educativa y personal, lograr una formación continua accesible, viable y acorde con las necesidades de cada entorno. Es necesario valorar en el docente aspectos como su desarrollo humano, sus proyectos de vida, los procesos pedagógicos en que se desarrolla a lo largo y transcurso de su carrera. Domínguez afirma “dejar a un lado la tendencia a la homogeneización de los profesores desde una perspectiva lineal, cuyo origen está en los requerimientos educativos exclusivamente, es necesario acceder a las diferentes cosmovisiones de los maestros” (2014, p. 16). Una vez que se logre mirar y atender la diversidad, inclusión, equidad que tanto se menciona me cuestiono ¿qué cambios en la formación continua se vislumbrarían?, ¿qué programas se implementarían?, ¿qué logros se obtendrían con diagnósticos y evaluaciones sin fines políticos o económicos?

2.3 Impacto de los organismos internacionales para formación de docentes en México

Toda reforma educativa pretende satisfacer necesidades de cada nación en lo que concierne al desarrollo y crecimiento social o económico. Por ello, la modernización en la educación toma en cuenta la intervención de los organismos internacionales que fomentan la

formulación y el diseño de las políticas en este contexto. Entidades como el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) tiene un papel fundamental para la satisfacción de necesidades en un sistema educativo que se encuentra en permanente transformación. Entre los objetivos generales de la intervención de los organismos se destaca: promover la cooperación monetaria, fomentar la colaboración entre las naciones a través de la educación, la ciencia y la cultura, el cumplimiento de los Derechos Humanos, el comercio internacional, así como las actividades de investigación y capacitación. Ordoñez y Rodríguez argumentan:

El apoyo de las organizaciones internacionales ha sido clave para orientar el cumplimiento de los objetivos en materia de educación a nivel mundial; sin embargo, y a pesar de las inversiones económicas y técnicas, los resultados no han sido los esperados, pues la balanza del interés de las organizaciones tiene mayor peso en el crecimiento económico que en el bienestar social. (2017, p.34)

En México, su influencia es determinante, aunque las competencias por los sistemas económicos, así como en las mejoras del mercado implica mayores ganancias económicas, dejan a un lado la integridad y bienestar social de la comunidad educativa. Por ejemplo, el Banco Mundial propone a la educación políticas de autonomía y equidad a través de propuestas y acciones en torno al desarrollo económico o la formación en mano de obra, sin embargo, traza políticas educativas dirigidas por economistas o líderes en el mercado laboral, pero deja de lado las voces de docentes o de acciones educativas como la pedagogía, por lo que se privilegia a otros actores ajenos al ámbito educativo.

De acuerdo con la UNESCO, los docentes representan una de las fuerzas más sólidas del sistema educativo, tienen la finalidad de garantizar la equidad y la calidad en la educación, además de ser la clave para un desarrollo mundial sostenible. Ente las acciones que señala en materia de capacitación se menciona:

- Seguimiento de los instrumentos normativos en materia de docencia.
- Apoyo a los Estados Miembros del desarrollo y examen de sus políticas y estrategias relativas a los docentes.
- Desarrollo de capacidades para aumentar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.
- Mejora de los conocimientos y de la base de elementos factuales para la aplicación y el seguimiento de la meta sobre los docentes dentro de la agenda 2030⁵ de Educación y
- Fomento e intercambio de conocimientos con miras a promover una enseñanza y un aprendizaje de calidad. (UNESCO, 2020, s. p.)

Lo anterior, describe las características e idoneidad del docente de acuerdo con establecidos internacionales. El diseño o rediseño de políticas educativa establece vínculos con necesidades del mercado laboral, así como la de los procesos productivos tanto nacionales como internacionales, mismos que se reflejan en planes y programas educativos. Castro Porcayo menciona “La misma Secretaría de Educación Pública relata que estos

⁵ La agenda 2030 es un plan de acción mundial a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, basado en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que tiene por objeto asegurar el progreso social y económico sostenible en todo el mundo y fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad. (Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, 2017)

programas estaban condicionados por el Banco Mundial a que el gobierno obtuviera mejores resultados educativos (...)” (2017, p.6). Con ello, solo denota que se pretende hacer frente a problemáticas del sistema económico, más allá de una educación que brinde las herramientas para el bienestar social.

De igual manera, la CEPAL, es uno de los organismos internacionales considerado como una de las principales fuentes que direccionan las políticas educacionales en el continente latinoamericano y caribeño. Forma parte de las políticas impuestas por la globalización, así como las políticas neoliberales.

Como menciono, las políticas generadas en la llamada “modernización educativa” dan respuesta a las demandas por hacer frente a cambios en el sistema económico, en conjunto intervienen los organismos internacionales para atender al docente como capital humano, es decir, otorgar una medida con valor económico que evalúa las habilidades profesionales de una persona para el desempeño en el mercado y la productividad — a partir de evaluaciones— lejos de visualizarlo como una oportunidad para el crecimiento personal y profesional del docente en las aulas y con los estudiantes. De acuerdo con Regina Canan (2017)

Las propuestas de metas para la educación en América Latina determinadas por los organismos internacionales siguen esta línea. Aunque trabajen con la idea de fortalecer el papel docente con el intuito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y garantizar los cambios en la educación, considerándolos como sujetos y diseñadores de propuestas educativas integradoras y no como sus meros ejecutores, muy pocas oportunidades han tenido los profesores para contribuir al debate acerca de la educación. La formación ha sido, casi siempre, deficiente. (p.78)

En este contexto, la evaluación docente es un instrumento que garantiza la idoneidad del docente acorde con las estrategias diseñadas por parte de las diversas instituciones para su permanencia. Por lo que evalúa su desempeño a partir de valores numéricos, y considera si cuenta con una “calidad” a partir de valoraciones como suficiente, bueno, destacado e insuficiente. Estas exigencias establecidas en reformas y pactos políticos, que atienden a perfiles y parámetros definidos, traen como consecuencias estimaciones por debajo de lo esperado en la mayoría de los casos; rendición de cuentas en lugar de la mejora; acceso a programas de formación continua y desarrollo profesional sin previo diagnóstico y planta docente que deja de lado una formación permanente para el cambio y transformación de la sociedad, se convierte en un docente lleno de certificaciones técnicas para la mejora de su práctica, se tecnifica su labor. Por mencionar un ejemplo, las propuestas de formación docente de acuerdo con Lozano (2020), quien recupera a la evaluación como eje, destaca que los programas de formación docente están basados en los siguientes elementos:

- a) Una vinculación entre la evaluación del desempeño y formación docentes. De esta forma que la propuesta de los cursos formulados a partir de la Evaluación del Desempeño Docente.
 - b) A partir de los resultados de la evaluación se determinará los cursos que se ofrecerán: dominio de conocimientos disciplinares y/o fortalecimiento de competencias docentes, es decir, pedagógicos.
 - c) La oferta de cursos se organizará de acuerdo con los resultados de evaluación.
- (p. 79)

Las evaluaciones pretenden reconocer el proceso educativo de cada uno de los actores. Su finalidad es “el mejoramiento de las prácticas de enseñanza” (Santos del Real, 2012, p.203.), pero se utiliza como medio de rendición de cuentas respecto de lo que se

aprende o bien memoriza. La evaluación forma parte de las estrategias de formación continua, aunque éstas no contemplen otros factores que intervienen en el docente (contexto, infraestructura, formación inicial, práctica docente, entre otros). “La figura del profesor se analiza desde una perspectiva pretendidamente objetiva, empírica y cuantitativa.” (Imbernón, 1994, p. 39)

La calidad del aprendizaje deseada por parte de los organismos internacionales se encuentra estipulada, sin embargo, las evaluaciones a los docentes en México los posiciona por debajo de los estándares esperados. Por tanto, los docentes se ven obligados a cumplir con perfiles preestablecidos, sujetos a reformas educativas cuya finalidad es alcanzar la tan esperada “calidad educativa”; mediante métodos, acciones o estrategias que distan de su práctica cotidiana, además de la elaboración de programas de formación para cubrir necesidades económicas.

La duda por la calidad se sustenta, sobre todo, en los resultados de las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje de los alumnos y alumnas a lo largo del sistema escolar, y también, en los resultados de las evaluaciones de los estudiantes que egresan de la formación docente. (Vaillant, 2013, p. 186)

Por tanto, se deja de lado aspectos que conforman la profesión docente. La implementación de nuevas reformas educativas, así como la modificación de leyes tiene como trasfondo cubrir requerimientos económicos que cumplan con estándares internacionales, conseguir el perfil idóneo.

Los programas de formación continua que se instauran para la mejora educativa son diseñados y promovidos por estructuras que el mismo gobierno establece, si bien se intenta la mejora y perfeccionamiento, no están ajenos al cumplimiento de expectativas de organismos internacionales y estatales, de instituciones privadas y organizaciones sindicales,

de atender a sus sugerencias. La formación, más allá de ser una contribución al desarrollo crítico o reflexivo, se atiende con miras a la certificación y validación académica, independiente del mecanismo o estrategia que lo valide (curso, diplomado, taller, conferencia). Vezub apunta:

La formación permanente es un espacio complejo que surge del entramado de tres ámbitos diferentes:

1. Las políticas de perfeccionamiento —capacitación llevada a cabo por las administraciones educativas en los diversos niveles de gestión del sistema educativo, según la estructura de gobierno de cada país.
2. Las prácticas y experiencias concretas de formación desarrollada-con diversos grados de sistematización —por los organismos estatales, instituciones o empresas privadas, organizaciones sindicales y otras agrupaciones docentes.
3. La producción académica, los aportes de los especialistas y la investigación en el campo de la formación docente que contribuye al desarrollo teórico y a expandir las propuestas de desarrollo profesional docente. (2013, p. 4)

Por último, mencionar que la formación constituye un medio que permite adaptar a los docentes a los cambios políticos, económicos y sociales. El INEE en su documento *Formación Continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales*, establece una serie de recomendaciones para cumplir con las expectativas para la “calidad” promovidas por el gobierno.

La formación continua debe ser de calidad. Hay que establecer mecanismos para asegurar la calidad en cursos ofrecidos por IES y normar un perfil mínimo para facilitadores, contenidos y diseños de cursos.

La formación continua debe ser evaluada con respecto al impacto que tiene en tanto en la práctica docente como en los resultados de los alumnos.

Las tutorías no deben abandonarse, pero tienen que ser replanteadas, dadas las condiciones presupuestales que enfrenta el país.

La formación continua deberá contar con recursos suficientes tanto en monto como en oportunidad para su ejercicio. Se sugiere flexibilizar los recursos disponibles para que los estados tengan mayores elementos para regionalizar la oferta. (Santibáñez, Rubio y Vázquez, 2018, p. 16-17)

Con las recomendaciones anteriores, se enfatiza que los propósitos se relacionan con conceptos como: calidad, evaluación, perfil institucional. Aspectos vinculados a las recomendaciones por parte de los organismos internacionales con el fin de generar las competencias necesarias para hacer frente a problemas económicos, cubrir expectativas en los perfiles docentes y homogeneizar los saberes, las demandas de una formación continua están unidas a conceptos como calidad y competencias desarrolladas para enfrentar un mundo globalizado. En este contexto, valdría la pena cuestionarse ¿qué tipo de competencias docentes se requieren?, ¿las competencias son iguales para profesores de la sierra o de la ciudad?, ¿qué competencias se requieren en educación básica cuando se atienden a tres modalidades educativas distintas?, incluso ¿qué sucede con las competencias que requiere un docente en educación secundaria de acuerdo con su modalidad?

El Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SFCSP), cuyo objetivo fue normar y promover la calidad, pertinencia y relevancia de la formación continua y superación profesional apunta:

La necesidad de desarrollar los perfiles del profesorado para ajustar el desarrollo y eficacia de los profesores a las necesidades escolares y el establecimiento de modelos

claros y concisos de lo que se supone tiene que saber y ser capaces de hacer los profesores es señalada por la OCDE como una de las políticas comunes de los países miembros en materia de formación de maestros (SEP, 2008, P.34)

Para concluir con el apartado, considero que la influencia de los organismos internacionales no está limitada exclusivamente a sus discursos, es decir, desde las sugerencias que se establecen en cada nación como vía de mejora y transformación, tiene implicaciones en acciones que se concretarán en políticas, mismas que tienen impactos relevantes para el desarrollo educativo, económico y social de cada país —posiblemente positivas, otras más negativas—. Por tanto, señalar que las estrategias de formación continua se adecuan a los perfiles del profesorado establecidos a través de reformas y políticas que no consideran contextos, particularidades y necesidades propias de las instituciones donde se labora.

2.4 Programas de formación docente

Las políticas educativas en México son conscientes de la labor del docente en un mundo lleno de transformaciones, sobre todo para el desarrollo económico y político deseado. Por consecuencia, ser un profesional o aspirar a serlo implica dominar una serie de habilidades que permitirán ser competentes o eficaces para el desempeño de su labor, dicha finalidad se persigue por medio de una serie de acciones y estrategias que el Sistema Educativo plantea como las idóneas para alcanzar el perfil planteado, en un marco político y económico determinado.

Para conseguir los fines establecidos, se desarrollan y gestionan programas de actualización del magisterio como eje para las constantes transformaciones. Los docentes, como principales actores que deben alcanzar la mejora educativa tienen como fin cumplir los

parámetros establecidos. Por tanto, los logros que el personal adquiriera serán a través de las estrategias en los programas de formación y en vinculación con los perfiles y requerimientos solicitados, tanto para su ingreso como para su permanencia.

Durante las últimas décadas, las acciones destinadas para la formación continua de los docentes han ido en aumento, no obstante, vale la pena cuestionarse los impactos, logros y barreras que se han hecho presentes durante su implementación, sobre todo el papel que le otorgan a la labor del docente y los propios docentes. Pese a las diversas acciones, así como las valoraciones que se han obtenido de los programas, considero que entienden la formación continua como un proceso técnico, atendido en cascada, que lejos de generar docentes críticos y reflexivos, han sistematizado, homogeneizado y burocratizado sus funciones. Por lo anterior, recupero los programas que se han implementado, y a partir de ello brindar un panorama sobre las acciones que realizan, en especial, las áreas de oportunidad que presentan.

2.4.1 Programa de Carrera Magisterial (CM)

El Programa de Carrera Magisterial se establece en el marco del Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación donde se constituye una profunda reforma educativa. Su objetivo era estimular la calidad de la educación centrada en la superación y atención de los profesores con estrategias de capacitación, superación profesional, actualización y profesionalización. De acuerdo con el ANMEB el programa era

Un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo que enseña en los ciclos de la educación básica. Su propósito consiste en que esos maestros pueden acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su

desempeño profesional, y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera magisterial. (SEP-SNTE, 1992, p.21 citado en Martínez y Vega, 2007, p. 92.)

Su conducción y operación estaba a cargo de la SEP y el SNTE, además de la participación de la Comisión Nacional SEP-SNTE, la Comisión Paritaria Estatal, el Órgano de Evaluación Escolar. Contaba como un sistema de estímulos para los profesores de Educación Básica mediante el reconocimiento y apoyo a los docentes.

El programa constaba de cinco niveles agrupados por letras “A”, “B”, “C”, “D” y “E” sustentado en un sistema de Evaluación global en el que se determinaba de forma objetiva a quiénes debía otorgarse un estímulo económico. Los docentes participaban de forma voluntaria, por medio de una evaluación que consideraba seis factores que al final sumaban un total de 100 puntos. (antigüedad, grado académico, preparación profesional, cursos de actualización, desempeño profesional, aprovechamiento escolar, desempeño escolar, apoyo educativo).

Con respecto a las deficiencias del programa, se destacan algunas contradicciones, por un lado, los conocimientos y habilidades que los profesores imparten dentro de sus aulas en contraste con los requisitos que se solicitan para el ingreso y permanencia del programa. Así mismo, entre sus objetivos se menciona revalorar la función docente, sin embargo, los propios docentes desconocen con certeza su funcionamiento y por tanto la evaluación a cada uno de los criterios antes mencionados. A pesar de ser un programa en el que los docentes participaban de forma voluntaria, deja claro que forma parte de un requisito administrativo disfrazado de “recompensa” que obliga a los docentes a ser parte de un proceso de crecimiento económico con un perfil esperado.

En estos primeros intentos por parte de la SEP y el SNTE por dar rigor y veracidad a los procesos de formación continua, se determinan requisitos y evaluaciones que sustentan

un sistema de Evaluación Global acorde a las necesidades políticas y económicas, lejanas a las funciones de profesionalización o crecimiento personal que permitan la construcción de docentes reflexivos y críticos.

2.4.2 Programa de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) 1995-2008

El Programa de Actualización Permanente de Maestros en Educación Básica en Servicio, se crea en 1997 durante el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce, tiene como antecedente principal el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, cuyo origen se debe a la detección de necesidades desde las entidades federativas para mejorar las competencias profesionales como un derecho y obligación de los docentes. Entre sus objetivos planteaba abordar la mejora docente desde la perspectiva de profesionalización, así como la regulación de los servicios de formación continua. El PRONAP estableció tres modalidades de actualización:

1. Cursos nacionales y Talleres Generales de Actualización (TGA).
2. Talleres y cursos estatales promovidos por los Centros de Maestros.
3. Oferta virtual de los cursos, talleres y diplomados. (SEP, 1996)

Dicho programa se encontraba en vinculación con el Programa de Carrera Magisterial (CM), dado que se les invitaba a docentes a tomar los cursos de capacitación, aspirar a una mejor evaluación y elevar nivel dentro de CM; aspecto que trajo graves implicaciones para su funcionamiento. Borja, Vera y García (2009) establecen “el PRONAP, adherido a carrera magisterial, distorsiona la capacitación que reciben los maestros, al verla como una forma de acceder a más recursos económicos, y no de mejorar su práctica docente.” (p. 1)

De acuerdo con la creación del programa, las competencias a desarrollar estaban centradas en “el reconocimiento de la experiencia adquirida, la reflexión, el trabajo colectivo y la aplicación de conocimientos y la búsqueda de soluciones a problemas concretos como medio para propiciar la innovación, enriquecimiento y mejoramiento de la práctica docente.” (citado en Jiménez y Torres, 2019, p. 138, SEP: 1996)

El PRONAP se desarrolló en una primera etapa entre el período 1995-2000, gestándose las condiciones institucionales e infraestructura para el desarrollo de los cursos. Con el propósito de alcanzar una amplia cobertura, el programa instaló más de 500 Centros de Maestros en todo el país, lo que permitió la actualización y capacitación en actividades regulares del sistema educativo; detecto los cursos que fueran más pertinentes a sus necesidades, con ello lograr una mejor valoración de puntaje en beneficio de sus logros en Carrera Magisterial.

En una siguiente etapa de 2000 al 2006 se institucionalizo la descentralización los servicios de formación continua, paso a ser un instrumento de operación en la política. Se elaboraron Programas Rectores de Formación Continua (PREFC), donde las entidades tomaban decisiones acerca de los procesos formativos de sus docentes. En esta segunda etapa se transforma en un instrumento para la asignación de recursos orientados a la creación de condiciones estatales para el establecimiento de una nueva cultura de formación continua.

La estrategia de profesionalización del programa hizo posible desarrollar propuestas formativas, en el que su fundamento se basaba en una normatividad nacional. Sin embargo, entre las debilidades que presentó el programa se encontró que los cursos de actualización ofrecidos eran los mismos para todos los maestros, por tanto, se entendía que su función radicaba solo para el beneficio del nivel esperado en CM; otro aspecto fuertemente criticado es el escaso resultado en la práctica pedagógica o aprendizaje de los alumnos, en cual

mostraba un bajo dominio de los contenidos, es decir, no existía mejoras ni resultados satisfactorios, por último, debía atender a una gran cantidad de profesores en servicio (sin formación inicial y con formación inicial), por lo que se trató de una acción masiva sin considerar contextos, condiciones ni particularidades tanto de las instituciones como de los propios docentes.

Desde mi perspectiva, el logro del programa no radica en la formación o profesionalización en cascada, sino en atender claramente las necesidades de los contextos, atender a los actores a partir de diagnósticos, evaluación y diálogo continuo. El docente que acceda a una formación continua debe ser de cualquier ámbito, es decir, maestro rural, de zonas marginadas, educación especial, multigrado, educación tecnológica y su gran diversidad para el logro y mejora de los aprendizajes en beneficio de la educación.

Para el 2007, el PRONAP se encuentra en un nuevo período de transformación comprendido de 2007 al 2012, este es remplazado por el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSP) que debía regular con mayor eficacia los servicios de formación continua.

2.4.3 Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSP)

En el marco del Programa Sectorial 2007-2012, se establece el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio con la finalidad de brindar mayor autonomía a las entidades. Se pretendía garantizar que los cursos y programas de formación continua favorecieran la profesionalización que se buscaba para la modernización educativa. Tendría como objetivo avanzar en la conformación y

consolidación del Sistema Nacional de Formación Continua a partir de los siguientes establecidos:

- a) asegurar a todos los maestros de Educación Básica oportunidades de formación continua y superación profesional de calidad; b) regular y articular los servicios de actualización, capacitación y superación profesional; c) consolidar las condiciones institucionales para la formación continua y superación profesional; d) que la formación continua y la superación profesional tenga un impacto sustantivo en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y en el logro educativo de los alumnos.
- (SEP, 2008, s. p.)

Los componentes que lo conformaban eran las autoridades educativas (tanto nacionales como estatales), profesionales en servicio, injerencia de los organismos internacionales, instituciones de educación superior, organismos desconcentrados y autónomos de la SEP, el SNTE y organizaciones de la sociedad civil. Su operación se regía por tres ejes: actualización, capacitación y superación profesional. A partir de ello se creó el Catálogo de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros en Servicio, cuya finalidad era la promoción de una oferta más amplia y diversidad en los cursos. Este catálogo compilaba los programas que se autorizaban en distintas modalidades (cursos, diplomados, especialidades, maestrías y doctorados).

De acuerdo con la SEP, los maestros necesitaban “desarrollar una cultura de la formación continua, entendida como la suma de actividades sistemáticas y regulares que le permitan renovar sus conocimientos y capacidades a lo largo de su ejercicio profesional mediante acciones de actualización, capacitación y superación profesional.” (2008, p. 14). Por lo anterior, se consideraba a los docentes como actores esenciales para el logro y mejora educativa. Desde mi perspectiva los programas de formación continua deberían considerar al

docente como actores que tienen voz y decisión sobre las acciones a seguir, dado que como principales actores del acto educativo reconocen sus necesidades, y así lograr que exista una cultura de profesionalización en el que se reconozca el porqué, cuándo y porqué de sus procesos; implementar estrategias y/o habilidades comprendidas en contextos y entornos determinados, en un descubrir constante de su quehacer cotidiano, alejado de “actividades sistemáticas” que sólo homogenizan los saberes pedagógicos.

El SNFNCSP trabajó de manera coordinada con los Consejos Estatales de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio, ocurrido en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). El Programa tuvo alcances significativos, aunque sus expectativas de formación continua no llegaron a concretarse.

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo (CONEVAL), concluyó que el programa sufría muchas de las mismas deficiencias que el PRONAP, y se enfrentó a retos de calidad, así como de transparencia. Igualmente, como la capacitación estaba a cargo de los subsistemas no existía coordinación o supervisión que diera cuenta de las necesidades reales. Resultado de lo anterior, se crea el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), donde los cursos buscaban impartir contenidos disciplinares y pedagógicos ligados a las deficiencias que se evaluaban.

Finalmente, con la creación de la Ley General de Servicio Profesional Docente que tuvo por finalidad normar el Servicio Profesional Docente, describir compromisos, atribuciones y responsabilidades tanto de los docentes como las instancias del gobierno. La formación continua pasó a cargo de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), aunque para el año 2016 regresa a la Subsecretaría de Educación Básica y la Subsecretaría de Educación Media Superior, con nuevos compromisos y

responsabilidades. Con la implementación de la LGSPD es que se describen los fundamentos legales en torno a la formación del profesorado. Recupero los siguientes artículos:

Artículo 2. Esta ley tiene por objeto:

- I. Regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior.
- II. Establecer los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente.
- III. Regular los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente:
- IV. Asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente. (DOF, Ley General de Servicio Profesional Docente, 2013, p. 1)

El artículo 60 menciona

Artículo 60. La oferta de formación continua deberá

- I. Favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación.
- II. Ser gratuita, diversa y de calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal;
- III. Ser pertinente con las necesidades de la escuela y la zona escolar;
- IV. Responder en su dimensión regional a los requerimientos que el personal docente solicite para su desarrollo profesional;
- V. Tomar en cuenta las evaluaciones de internas de la escuela en la región en la que se trate y;
- VI. Atender los resultados de las evaluaciones externas que apliquen las Autoridades Educativas, los Organismos Descentralizados y el

Instituto. (Diario Oficial de la Federación, Ley General de Servicio Profesional Docente, 2013.)

Actualmente, todo proceso de formación del profesorado está normados y regidos por la LGSPD, en cual establece mecanismos de evaluación y apoyos para el magisterio. Su aprobación tiene como base el desarrollo profesional de todo el personal docente, además de la regulación en la oferta de formación continua.

2.4.4. Estrategia Nacional de Formación y Desarrollo Profesional

Durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, se anuncia una gran transformación educativa con la finalidad de alcanzar la mejora en la educación y conseguir la calidad educativa tan deseada en los últimos sexenios. Una vez iniciado su mandato se realiza la modificación a los artículos 3º y 73 de la Constitución en donde se establece un nuevo modelo de ingreso y promoción a al magisterio mediante evaluaciones de desempeño.

Para el 21 de diciembre de 2012 es aprobado el Pacto por México, así como la nueva redacción al artículo tercero donde se estipula que tanto el ingreso y promoción del servicio docente se llevará a cargo mediante concursos de oposición, mismo que el Estado se encargará con el objetivo de alcanzar la idoneidad de los docentes— respecto a conocimientos y capacidades—. Con ello, las líneas de acción diseñadas contribuyen a estimular el desarrollo profesional en el marco del Servicio Profesional Docente.

Los cambios en dicho período se tradujeron en la implementación de diversos procesos administrativos donde el principal punto de interés radicaba en la evaluación docente. La nueva reforma educativa establecía como obligatorio que cualquier ingreso a las funciones docentes se realizaría por concurso, así como una evaluación cada cuatro años, además del fortalecimiento a programas para ampliar las capacidades disciplinares y

pedagógicas. De este modo, se lograría un maestro “excelente” con las siguientes características:

- Tiene conocimiento pedagógico de los contenidos (es decir, se trata de un maestro que organiza y utiliza el conocimiento que tienen sobre su asignatura, mediante procesos de enseñanza más adecuados a la disciplina específica).
- Guía el aprendizaje a través de interacciones deseables dentro del salón (crea ambientes de aula propicios para el aprendizaje, se impulsa constantemente a los estudiantes y se establece como conducta sistemática el compromiso por aprender).
- Monitorea el aprendizaje y provee retroalimentación a los estudiantes sobre los aprendizajes y competencias que desarrolla.
- Tiene una influencia positiva en el desempeño de los estudiantes y el desarrollo de sus competencias genéricas y disciplinares, al incluir el desarrollo de habilidades socioemocionales. (SEP, 2016)

La Estrategia Nacional de Formación Profesional se fundamentaba en otorgar cursos de formación a todos los docentes de educación pública; incrementar el presupuesto de formación, dar prioridad a las valoraciones insuficientes en la evaluación del desempeño; otorgar oferta de cursos de acuerdo a las necesidades presentes en las evaluaciones; generar oferta formativa variada, la cual irá en aumento y conforme a las necesidades del docente y modelos de formación a distancia y presencial impartidos especialmente por universidades tanto públicas como privadas.

La propuesta de formación se centraba en dos posturas atendida en forma individual o colectiva. En la primera, el docente era encargado de su trayecto de ingreso, promoción y permanencia, mientras que en la segunda era un modelo de formación desde el trabajo colegiado.

Para 2017 se publica nuevamente la Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Educación Básica 2017 en el nuevo marco político, cuyo objetivo era impulsar el desarrollo profesional del personal educativo y favorecer el desempeño del docente en el aula y en la escuela en un marco de equidad e inclusión. Para lograrlo se propuso la formación para el Proyecto de Enseñanza, el fortalecimiento de los conocimientos pedagógicos, disciplinarios y desarrollo personal y social; atender al personal educativo con relación a sus necesidades, y, por último, el fortalecimiento y actualización del Modelo Educativo 2017.

Es necesario subrayar, la reforma educativa del período presidido por el expresidente Peña Nieto fue controversial y generó un sin fin de opiniones y desacuerdos por parte del magisterio, provocó inconformidad y ambientes llenos de contradicción, donde se destaca el interés político y económico por encima de los intereses educativos y desarrollo profesional.

Con el inicio del sexenio de Andrés Manuel López Obrador se impulsa una reforma educativa dirigida a proponer el desarrollo integral, se establece a través del Acuerdo Educativo Nacional implementar la Nueva Escuela Mexicana, proporcionando una serie de documentos a la educación básica para dar a conocer los nuevos fines educativo. El documento *Hacia una Nueva Escuela Mexicana* del ciclo escolar 2019-2020 se reconocen una serie de elementos, que señalan los lineamientos en relación con la formación del maestro, entre los que subrayo:

1. Establece un sistema integral de formación, capacitación y actualización como un derecho de los maestros y las maestras.
2. Establece un modelo de promoción en la función y en el servicio basado en el reconocimiento a la labor, la equidad transparencia y rectoría de la Federación
3. Crea diversas formas de reconocer la labor de los docentes. (SEP, 2019)

A partir de la Nueva Escuela Mexicana, las Autoridades Educativas de los Estados y la Ciudad de México construyen oferta formativa y fortalecer los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los docentes, desde esta perspectiva se presenta la Estrategia Nacional de Formación Continua 2021. De acuerdo con lo que establece el documento, la oferta formativa será anual y se guiará por los criterios de excelencia para la contribución de las instancias interesadas en la educación. Entre las estrategias que describe, resalto:

- Los programas de formación que se desarrollarán cada año.
- Revalorizar a los docentes como verdaderos agentes de la transformación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), a partir de una oferta formativa y acciones que atiendan la diversidad de los contextos educativos, mejorar el impacto de la formación en las prácticas profesionales.
- Para atender a la promoción de la excelencia educativa, el diseño de la oferta educativa reconoce los conocimientos disciplinares previos, pero enriquecidos con una perspectiva en conocimientos pedagógicos, didácticos, tecnológicos.
- La participación es voluntaria.
- Se tendrá un enfoque con referente a la formación continua situada y la investigación-acción participativa y entenderlo como un proceso permanente y reflexivo. (SEP, 2021)

En este marco legal, se generan diferentes estrategias de formación continua para los docentes de Educación Básica, pretende la revalorización de los docentes incluyéndolos en toda decisión para mejoras de la educación. Sin embargo, las estrategias de cada programa implementado son acciones ligadas a intereses políticos y económicos que coartan la autonomía del docente, desvirtúan los fines y deja de entenderse a la formación permanente

como un área de crecimiento personal, se convierte en un requisito administrativo que en el mejor de los casos logrará una condición salarial mayor (aunque no necesariamente sea así). El docente sujeto a normas y establecidos atiende a los mecanismos para permanecer en el Sistema Educativo, burocratiza su trabajo y se aleja de una identidad profesional.

En *Podcast* con el Dr. Ángel Díaz Barriga y Dr. Manuel Gil Antón en Radio UNAM, el cambio del proyecto pedagógico al inicio del sexenio de Andrés Manuel no ha logrado concretarse, puesto que durante el primer año se realizaron cambios relacionados al marco legal, y posteriormente la SEP enfrentó los retos derivados de la pandemia SARS Covid-19⁶, que lejos de generar proyectos innovadores, se encontraron con retos por demás significativos para la formación de los docentes en servicio y la educación de los estudiantes en un panorama tan incierto. Las prioridades se vieron modificadas, pero las acciones no fueron viables y desde luego certeras.

La carencia de estrategias es visible, se reconoce un panorama en el cual no se toma en cuenta las voces del docente, ni la atención a las realidades educativas. La capacitación, actualización y profesionalización no reconoce el valor de los saberes disciplinares y pedagógicos en estos contextos tan diversos y significativos ocasionados por el cierre de escuelas. Gil Antón señala para Radio UNAM respecto a la Nueva Escuela Mexicana “no ha existido ni antes ni después de la pandemia. No tiene contenido.” (2020)

Finalmente, en la implementación de las distintas reformas, las cuáles distan de las particularidades y condiciones laborales e institucionales, se intenta homogeneizar las

⁶ Al inicio de 2020 en la ciudad de Wuhan, China, fue descubierto un misterioso brote de neumonía, enfermedad que provocó la paralización de diversas actividades: políticas, económicas, educativas. Debido a lo altamente contagiosa el mundo decidió aislarse para evitar el riesgo de contagio. En el ámbito educativo, se tomaron medidas que llevaron a la suspensión de las actividades en las escuelas, tal como la conocemos, se tomó la medida de cerrar edificios y tener que atender a los estudiantes mediante otros medios que no fueran presenciales.

funciones del docente, así como los saberes. Como efecto, se distorsiona la imagen de los docentes por el de un trabajador asalariado que debe cumplir con las exigencias del sistema, sobre todo se alejan de las finalidades de la educación como vía de transformación, desarrollo intelectual y enriquecimiento cultural. Rockwell apunta “hay reformas enunciadas en discursos inobjectables que ocultan los objetivos reales, como sacrificar la equidad en aras de una calidad educativa selectiva.” (2018, p.8)

2.4.5 Programa de promociones

Durante la presidencia de Andrés Manuel López Obrador, es creado el órgano administrativo desconcentrado USICAMM que a sus siglas refiere *Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros* en 2019, cuya finalidad es contar con un sistema para los Concursos de Carrera en un ambiente de acceso que permita una promoción justa y equitativa, mediante el reconocimiento al mérito y así lograr la excelencia a la educación.

El USICAMM se encuentra encargado de dar directrices y lineamientos para los procesos de selección y promoción docente, además aprueba las políticas y normas de los programas encargados para la admisión, promoción y reconocimiento docente. En este contexto, se impulsa el Programa de Promoción Horizontal por niveles con incentivos salariales para los docentes en Educación Básica, cuyo objetivo es revalorizar a docentes como profesionales de la educación en conjunto con el Programa de Promoción Vertical en Educación Básica, para la promoción a categorías mayores; ambos establecen lineamientos y directrices para el acceso y promoción, de funciones para lograr mejores condiciones salariales óptimas.

2.4.5.1 Programa de Promoción Horizontal por Niveles de Incentivos en Educación Básica.

El Programa de Promoción Horizontal reconoce a los maestros y maestras como agentes fundamentales de la transformación social. Este programa es un movimiento que permite a los docentes acceder a un nivel superior, sin tener que cambiar de función, se realiza por niveles de estímulo que a su vez cuentan con reglas para su admisión, promoción y permanencia.

Para acceder a dicho programa el docente deberá contar con título o cedula profesional, tener como mínimo de dos años en plaza (con nombramiento), cumplir con el perfil profesional, contar con una categoría del catálogo autorizado por la Unidad del Sistema, tener como mínimo 12 horas por hora-semana-mes de la misma asignatura, en el caso de quien labora con plazas en más de una asignatura, tener un mínimo de 12 horas en cada una de ellas, y para el caso del personal que cuente con dos plazas podrá acceder, siempre y cuando sean realizadas con un año de diferencia. Podrán participar quienes realicen funciones docentes, técnicos docentes, asesores pedagógicos, de dirección y supervisión.

El monto del incentivo estará determinado en un porcentaje del sueldo de acuerdo con la categoría que ocupa el personal, mismo que repercutirá en aguinaldo y prima vacacional. Los niveles del incentivo se dividen en ocho, la permanencia en cada nivel deberá ser de cuatro años para acceder al siguiente nivel. De acuerdo con los niveles los porcentajes se distribuyen de la siguiente manera: Nivel 1, 35%; Nivel 2, 65%; Nivel 3; 95%; Nivel 4, 120%; Nivel 5, 145%; Nivel 6, 165%; Nivel 7, 185%, Nivel 8, 205%. Los incentivos para el caso del personal en zonas de alta pobreza y marginalidad son modificados, aumentando el nivel de porcentaje.

Una vez realizado lo correspondiente para el acceso al programa, los grupos de dictaminación serán clasificados por función y agrupados por nivel, servicio o materia educativa de acuerdo con la siguiente distribución:

I. Para las funciones docente y técnico docente:

- a) **Grupo 1:** Educación Inicial/ Preescolar/ Preescolar Indígena;
- b) **Grupo 2:** Educación Primaria/ Primaria Indígena/ Educación para Adultos/ Educación Especial/ inglés (Preescolar y Primaria), y
- c) **Grupo 3:** Secundaria General/ Secundaria Técnica/ Telesecundaria y Educación Física, y

II. Para las funciones de asesoría técnica pedagógica, dirección y supervisión:

- a) **Grupo 4:** Asesores técnico-pedagógicos, coordinadores académicos, subdirectores, directores, supervisores, inspectores, jefes de enseñanza, inspectores generales y jefes de sector. (USICAMM, 2022, p. 20)

Por último, los criterios a considerar para el proceso de promoción serán:

- a) Formación profesional (de 15 puntos sobre 100): Comprende los estudios formales que el docente ha realizado, los cuales deben contar con reconocimiento oficial (título o cédula profesional);
- b) Antigüedad (de 35 puntos sobre 100): Comprende los años de servicio acumulados en el desempeño de sus funciones;
- c) Desarrollo profesional (de 20 puntos sobre 100): Considera los procesos de formación, capacitación y actualización en vinculación con la materia educativa que imparte. (determinados por la Unidad del Sistema y el rango estará determinado por las horas de capacitación);

- d) **Apreciación de los conocimientos y aptitudes (de 30 puntos sobre 100):**
Comprende lo que el docente sabe y es capaz de hacer para favorecer el desarrollo integral de los aprendizajes, el cual será analizado mediante test para garantizar la confiabilidad y validez. (USICAMM, 2022)

Mediante la implementación de este programa de incentivos, se pretende que los docentes aumenten el logro de los aprendizajes en los estudiantes, su reconocimiento como agentes de transformación social, así como la revalorización del magisterio. Por lo que sus objetivos son mejorar las condiciones económicas, profesionales y sociales para incentivar la permanencia y fortalecer la profesionalización de los docentes. Al ser un programa recién implementado, no se cuenta con la información suficiente para considerar su impacto, de la misma manera, contar con discursos que definan si la estrategia tiene efectos positivos o negativos para el desarrollo profesional.

2.4.5.2 Programa de Promoción Vertical.

El Programa de Promoción Vertical es un ascenso a una categoría o cargo que implica mayor responsabilidad, incremento en los ingresos económicos y cambio de función, como su nombre lo señala es un movimiento vertical que consiste en el ascenso a una categoría de mayor nivel. Este cambio de ascenso se da a la función directiva o de supervisión, tanto en educación básica como media superior. El proceso es anual sujeta a los siguientes criterios: por un lado, las vacantes deben ser registradas en el Sistema Abierto y Transparente de Asignación de Plazas (SATAP) así como validadas por la SEP, por otra parte, atender a las convocatorias emitidas por las entidades federativas, las cuales son anuales.

Los docentes que decidan acceder a este tipo de promoción deberán contar con los siguientes criterios: tener una categoría registrada en el catálogo autorizado por la Unidad

del Sistema, contar con una categoría antecedente inferior, tener título o cédula, experiencia mínima de cuatro años, así como su nombramiento definitivo; en el caso de directivos o supervisores la experiencia mínima es de cinco años, además de tener como mínimo 25 horas/semanas/ mes para el caso de los docentes de nivel secundaria o del personal de educación física. Durante el proceso de selección se toma en cuenta los conocimientos, las aptitudes y la experiencia de acuerdo con los perfiles profesionales, así como los indicadores establecidos por la SEP.

Con relación a los criterios se considera:

- a) Grado académico: Señala el grado máximo de estudios, deberá contar con título o cédula profesional.
- b) Antigüedad: Años acumulados en el desempeño de sus funciones. La institución otorgará una constancia de años de servicio proporcionada por las autoridades competentes.
- c) Experiencia y tiempo de trabajo en zonas de marginación, pobreza o descomposición social: Referente a las condiciones en que desempeña su labor.

En suma, se aplican un conjunto de instrumentos y procedimientos en las diferentes etapas de valoración para el caso de dirección y supervisión, entre las cuales se encuentra:

1. Conocimientos y aptitudes. Son las habilidades profesionales, conocimientos y capacidades vinculadas con el desempeño de las funciones de dirección y de supervisión, evaluadas mediante instrumentos de valoración con reactivos de opción múltiple.
2. Reconocimiento del buen desempeño. Consiste en la valoración de la labor cotidiana y el máximo logro de los aprendizajes, a través de encuestas de percepción

sobre el trabajo docente, de dirección o de supervisión medidas en escalas de apreciación.

3. Habilidades directivas. Es el conjunto de destrezas para realizar de manera eficiente su función, evaluado a través de cuestionarios de habilidades directivas con reactivos de opción múltiple. (USICAMM, 2020)

Por último, el proceso se desarrolla en tres fases: la primera es la fase previa de aplicación de las valoraciones que consiste en el proceso pre-registro; la fase dos, corresponde a la aplicación de las valoraciones y finalmente, la fase tres es posterior a la aplicación de las valoraciones, donde se integra la información obtenida de cada uno de los elementos, así como los resultados.

Finalmente, a manera de cierre de este capítulo el sistema educativo a lo largo de su historia ha realizado una serie de propuestas, así como la implementación de un sin fin de reformas acordes a las necesidades políticas, económicas y sociales del país que intentan favorecer e incentivar la formación de los docentes, sin embargo, sigue siendo confusa la manera en que se aborda, el cuestionamiento sigue presente ¿cambio de reformas o reformas para el cambio?

Debido a que las políticas de formación implementadas son políticas de gobierno y no políticas de Estado, cuyos fines y propósitos se encuentran en la incertidumbre respecto al rumbo y dirección de los procesos educativos en México, lo que trae como consecuencia que en cada inicio de sexenio se establecen nuevas “estrategias”, las evaluaciones a las reformas de implementadas anteriormente no son del todo claras y no existen resultados concretos, quedan las dudas constantes ¿cómo lograr una transformación educativa? Si en cada sexenio hay nuevas reformas.

Como lo reitero, los programas implementados no cuentan con diagnósticos, evaluaciones y valoraciones óptimas. Jiménez y Torres (2019) destacan “existe un gran vacío en el terreno de la investigación educativa sobre la calidad, pertinencia e impacto de los programas.” (p.137). En este sentido, la implementación de los diversos programas en busca de la profesionalización docente deja pocas certezas sobre su funcionamiento, dado que no se cuenta con los resultados, y en suma ya se está implementando una nueva forma de atender la educación, además dejan de mirar las necesidades de quienes forman parte del proceso educativo, por ende, las intervenciones son una constante incertidumbre de gran complejidad.

Capítulo III.

Educación Secundaria: un enigma en la educación básica

Introducción

El sistema educativo mexicano, divide la educación básica por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. Con respecto a la educación secundaria, —principal interés de la presente tesis— brinda tres modalidades de servicio: general, técnica y telesecundaria. Su propósito es brindar herramientas en los adolescentes para que desarrollen competencias relacionadas a lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática.

De acuerdo con lo señalado en la página oficial de la Secretaría de Educación Pública, la secundaria es el último nivel de la educación básica que contribuye al desarrollo de las competencias en los adolescentes para la vida, quienes enfrentan una infinidad de situaciones a causa de los cambios tanto físicos como psicológicos, sumado a que es un nivel que cuenta con una gran diversidad de actores inscritos, es decir, una planta docente conformada por un personal directivo, así como diversos profesores con distintas ramas de especialización, —biólogos, químicos, matemáticos—. En este contexto, la heterogeneidad de los sujetos docentes que labora en las diversas modalidades —generales, técnicas y telesecundarias— es tan amplia y compleja, que presenta características únicas y particulares.

Vinculado a esta complejidad, ya sean iniciativas institucionales, como por políticas educativas hacen que las escuelas secundarias se conviertan en escenarios claves, tanto en la formulación de objetivos con expectativas elevadas (cuyos fines son la preparación), así como en la formación de los estudiantes para un mundo competitivo, de calidad. Por ende, la implementación de nuevas o variadas estrategias suelen perderse en el camino por la falta de

contextualización, condiciones y diagnósticos previos que detecten con claridad sus necesidades.

Este capítulo tiene por fin contextualizar la educación secundaria en México, por lo que se encuentra dividido en un primer momento en un recuento histórico sobre cómo surge, las reformas que se han establecido a lo largo de su trayecto como nivel educativo. Posteriormente, el perfil docente requerido por parte de la SEP en contraparte con la persona docente, y finalmente, el capítulo concluye con una breve reflexión en torno a las estrategias implementadas para atender la formación continua para este nivel.

3.1 ¿Cómo surge y cuáles son sus orígenes de la educación secundaria?

El surgimiento de la Educación Secundaria aparece en el México posrevolucionario, cuya finalidad era construir una nación más moderna que aquella que se estableció durante el Porfiriato. Cabe señalar, que la Escuela Secundaria en sus orígenes no estaba destinada para toda la población, se vinculaba con la preparación para el trabajo o bien para la continuación de los estudios “se consideraba un nivel en cierto grado elitista” (Sandoval, 2000, p.37)

Un antecedente fundamental para su creación fue el Congreso Pedagógico de Veracruz, que tuvo por fin conversar sobre diversas problemáticas en el ámbito educativo, entre sus logros se establece la creación de la enseñanza secundaria que tendría como propósito completar el ciclo entre la primaria elemental y superior, debido a que no existía continuidad ni preparación alguna entre ambos niveles, es decir, nace ligada a la preparatoria, sin embargo, sus fines se dirigieron a ser el puente entre el egreso de los estudiantes de primaria y el previo acceso a la preparatoria, por lo que se fue matizando su función y objetivo

para toda una población “la educación secundaria se pensó como un “proyecto nacional” que se ofreciera a toda su gente.” (Dorantes, 2019., p.69)

Otro elemento por destacar es que la educación secundaria tuvo como antecedente la Revolución Industrial, misma que demandaba mano de obra para favorecer a los sectores económicos como fue la agricultura, la industria y el comercio. Hernández afirma:

Se puede decir que la educación secundaria se inicia de forma oficial poco después de las leyes de reforma de Benito Juárez García, en 1865, este proyecto fue una réplica de la educación en Francia, pero llega a México como una consecuencia de la Revolución Industrial por el Liceo Francés (Hernández, 2011, citado en Osorio, 2018, p.67.)

Antes de 1923, se encontraba incluida en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, el cual tenía una duración de tres años y se le conocía como Programa de Iniciación Universitaria. (Osorio, 2018). En sus orígenes, pretendía atender las siguientes necesidades educativas de los alumnos: rezago educativo, continuar con los estudios profesionales, formar hábitos de estudio y vincular los niveles educativos entre la primaria y los estudios de medio superior. Por lo cual, se propone la separación de las escuelas secundarias, colocándolo como una opción de estudios más incluyente y apegada a las necesidades sociales.

Para 1925 la Secretaría de Educación Pública autoriza la creación de escuelas secundarias, al mismo tiempo que crea la Dirección de Educación Secundaria, su fin era vincular la educación primaria con la preparatoria, misma que continuó con los ideales de progreso y desarrollo orientados a la búsqueda de jóvenes calificados en mano de obra productiva. A partir de 1932 el proyecto educativo nacional tiene un giro en cuanto a los principios y filosofía, pone énfasis en formar y fortalecer la conciencia social y el espíritu

nacionalista de los alumnos; prohíbe la enseñanza religiosa y fomenta el conocimiento científico, período comprendido por el expresidente Lázaro Cárdenas, quien promovió la enseñanza desde una orientación socialista, al incorporar prácticas de laboratorios, talleres, libros de texto a bajo costo y la creación de más escuelas. Más adelante, con el presidente Miguel Alemán, la secundaria se une a la industrialización y establece un nuevo modelo de desarrollo capitalista.

La educación secundaria en 1940, se encargó “formar, preparar y capacitar a los estudiantes de secundaria para trabajar en los diferentes ámbitos industriales del país y dar respuesta a las necesidades de desarrollo económico, tratando de “erradicar el analfabetismo” “crear el tipo de hombre: trabajador y técnico”, y “elevar la cultura en el campo de ciencia y arte.” (Guevara, 2002. P. 24, citado en Dorantes, 2019, p. 75)

A mediados del siglo XX, en las zonas urbanas existió un crecimiento a la demanda de la educación secundaria; en estas zonas existían condiciones socioeconómicas que posibilitaban un mayor egreso de alumnos en el nivel primaria, por ende, la población aspiraba a incorporarse a los siguientes niveles educativos: contar con mayores posibilidades de crecimiento. Entre las finalidades que perseguía era ampliar y elevar la cultura, llegar a toda la población para el fortalecimiento de habilidades en los estudios técnicos, así como incrementar la aptitudes y capacidades de los estudiantes.

Durante el sexenio de López Mateos, la secundaria se vio modernizada con el Plan de Once años, en el que se reajustaron planes y programas de estudios caracterizados por la adaptación de métodos pedagógicos. Al final de los años 60, se implementa la televisión como herramienta para la alfabetización, dando origen a telesecundarias como parte del sistema educativo. De igual manera, se crea la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación

para el Trabajo Industrial y formar a docentes en actividades pedagógicas para escuelas secundarias y centros de capacitación en el trabajo industrial.

Para la década de los 70, el gasto público se incrementó con el propósito de fortalecer la industrialización y la modernización, lo cual favoreció al sector educativo, mismo que estableció como prioridad abatir el rezago educativo y elevar los niveles de escolaridad, debido a que la educación y el conocimiento fueron considerados como una mercancía y producto de intercambio, así elevar los índices de calidad, generar competencia y contar con egresados calificados para el trabajo, dar inicio a nuevos modelos económicos.

La secundaria se convierte en un elemento indispensable en el logro de la innovación educativa. Es así como el origen de los servicios para el caso de las secundarias técnicas surge en 1970, a partir de las nuevas exigencias sociales, que requerían de conocimientos teóricos, aptitudes cognoscitivas más desarrolladas, mayor flexibilidad intelectual y capacidad de abstracción, con ello permitir que el alumno desarrollará habilidades y destrezas tecnológicas. “La secundaria se expandió y las oportunidades de estudio también.” (Dorantes, 2019)

En el sexenio de Miguel de la Madrid, la educación secundaria se convierte en un nivel educativo en la que la mayoría de la población mexicana aspiraba cursar para continuar con sus estudios de bachillerato y de universidad, sin embargo, se enfrentó a retos significativos. En primer lugar, durante este período se reduce el financiamiento destinado a causa de gasto público nacional; otro elemento, es que se caracteriza por estar desvinculada a las necesidades productivas. Finalmente, se enfrentó al reto pedagógico, es decir, a tener congruencia con el desarrollo nacional y elevar la calidad de los contenidos.

Para 1993, con el presidente en curso Carlos Salinas de Gortari, la educación secundaria reestructura programas donde se hacen presente acciones para una formación

integral de los estudiantes, mismas que se establecen en las políticas educativas; en consecuencia, se instituye una nueva estructura donde es declarada componente fundamental de la educación básica obligatoria, y se vuelve requisito indispensable para el ingreso al nivel superior.

Con el expresidente Ernesto Zedillo, da continuidad a las políticas de modernización, por lo que los programas de educación secundaria se adecuan a las necesidades, además de atender a las diversas recomendaciones de los organismos internacionales para que la población se matriculará y alcanzar los estándares educativos deseados. Fue una etapa compleja, dado que el diagnóstico elaborado por el Programa Nacional de Educación mostró que no existía una cobertura total, existía calificaciones de desempeño inferiores al promedio de otros países del mundo; se contaba con una tercera parte de los estudiantes matriculados, y se ocupaba el último lugar de egreso en secundaria, por lo que lo convirtió en un nivel educativo por demás complicado.

Para el año 2006, la educación secundaria no lograba garantizar las competencias básicas, los indicadores —pruebas de evaluación estandarizada— no mostraban progreso. Es así como, en el sexenio de Vicente Fox, anuncia una nueva Reforma Educativa en secundaria, con la intención de renovar y lograr la educación de calidad tan deseada que, posteriormente, al iniciar el sexenio de Felipe Calderón se encontraba ya en marcha, buscó colocar a la escuela secundaria como protagonista en la atención de las necesidades regionales en un intento por lograr equidad y calidad para la educación. A partir de las modificaciones la educación secundaria restableció sus vínculos con la vida práctica y asumió su misión como instrumento de supervivencia y movilidad social. (Aguilar, 2009, p.76, citado en Dorantes, 2019, p. 91.)

En el sexenio de Enrique Peña Nieto, se establece una nueva reforma educativa, que como mencioné en el capítulo anterior, trajo consigo diversas críticas en su implementación. Para el caso del nivel secundaria los cambios que dicha reforma acentuó fueron: formación integral de los estudiantes, lograr aprendizajes para la calidad educativa y continuar con la articulación de la educación básica, el cual se vio reflejado en la organización de Planes y Programas de Estudio. De acuerdo con el documento Aprendizajes Claves constituía un factor de cambio sustancial para la educación básica, pero conllevaba una diversidad de tensiones para los diversos discursos:

las escuelas secundarias constituyen un punto de encuentro intercultural e intergeneracional en el cual los adolescentes construyen y reconstruyen su identidad, y al mismo tiempo son un espacio de presión que refleja parte de las tensiones políticas, económicas, sociales y culturales del contexto en que vive. (SEP, 2017, p. 70)

Cabe mencionar, se incorpora el desarrollo de las habilidades socioemocionales en toda la educación básica, considerándose un elemento esencial en la formación integral de los adolescentes. De acuerdo con el Plan y Programa de Estudio se hace un especial hincapié en articular los perfiles de egreso, así como los contenidos curriculares, tanto de educación básica como del nivel secundario y medio superior.

El Plan y Programa Aprendizajes Clave, si bien considera una serie de factores y precisiones que se espera conseguir en la educación, no cuenta con elementos característicos de cada nivel educativo. Desde mi perspectiva, toma en cuenta una vasta información sobre elementos pedagógicos, articulación en los contenidos curriculares —para los tres niveles—, medios para lograrlo e incluso las condiciones de infraestructura más óptimas para el desempeño tanto de estudiantes como de profesores, pero la información es tan genérica que

se deja de lado cómo lograr dicha articulación sin omitir las características y particularidades de cada uno de los niveles, por lo que es complejo distinguir con claridad cuáles son los fines, propósitos y acciones que se quieren lograr para la educación secundaria e incluso para los otros niveles, existe confusión.

En lo que respecta al gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, actualmente, se habla de una nueva estructura a los Planes y Programas de Estudio 2022, en el que se establece una transformación curricular cuyo principal propósito es resignificar los aprendizajes, cabe resaltar que está en proceso de construcción y que se encuentra como prueba piloto para el ciclo escolar 2022-2023. Dicho documento, entre los cambios que presenta es consolidar el trabajo en colectivo, es decir, una de sus principales guías es el trabajo en comunidad como eje de los procesos educativos, así mismo el trabajo por proyectos que ayuden a construir un puente de aprendizaje entre la comunidad y la escuela.

Con respecto a los campos formativos se modifican a cuatro: I. Lenguaje; II. Saberes y pensamiento científico, III. Ética, naturaleza y sociedad y IV. De lo humano a lo comunitario, por lo que presenta cambios la malla curricular y las horas otorgadas para los docentes de tecnología (talleres). Otro de los cambios que se establece es la organización de contenidos por fases, establecida de la siguiente manera:

Fase 1. Educación Inicial

Fase 2. Educación preescolar

Fase 3. Primero y Segundo grado de Educación Primaria

Fase 4. Tercer y Cuarto grados de Educación Primaria

Fase 5. Quinto y Sexto grados de Educación Primaria

Fase 6. Primero, Segundo y Tercer grados de Educación Secundaria (Documento de trabajo, SEP, 2022)

El establecimiento de las fases permitirá dedicar mayor tiempo a los procesos cognitivos, sociales y biológicos, mayor posibilidad de consolidación de los saberes, promover una perspectiva integral para comprender y explicar las actitudes en los diversos campos. Este nuevo marco curricular establecería una nueva distribución en cuanto a los contenidos que permitirá reconocer una nueva forma de trabajo para los docentes en educación básica, así como la incertidumbre de ¿cómo se llevará a cabo el proceso de incorporación de nuevos Planes y Programas de Estudio en estos últimos tres años de sexenio?

3.2 Organización y reorganización

La educación secundaria ha sido considerada como base de un proyecto particular de progreso y bienestar social democrático. En este sentido, lo que se pretende con cada reforma es conseguir una comunicación asertiva, que permita un diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de los modelos educativos para el logro de la calidad esperada, sumado a la participación y construcción de las políticas públicas con una base de principios democráticos, justicia y equidad.

A lo largo de la historia del nivel de secundaria, se ha encontrado una lucha constante por permanecer como un nivel que aspira a cubrir con las demandas sociales necesarias para los futuros ciudadanos. Sin embargo, a pesar de los intentos por la mejora y modernización del nivel, cada reforma presenta limitaciones, fracasos y falta de seguimiento en la implementación de sus propuestas, dado que en la práctica se desapegan de la realidad, de las condiciones particulares que enfrentan las escuelas, así como las experiencias de los sujetos que lo conforman. Por des fortuna, no cuentan con las argumentaciones necesarias para alcanzar los objetivos o pretensiones impuestos.

la transformación escolar planteada con las propuestas de reforma a la política educativa se sustenta en una idealización, puesto que no existen pruebas de que en un contexto sociocultural específico la educación escolarizada se haya apegado o se este apegando estrictamente a las nociones predominantes derivadas de la racionalidad científica (...). (Hobart, 1993, p. 6-7, citado en Colin, 2014, p. 81)

Con cada reforma educativa existen discursos poco comprensibles, la implementación de estrategias no contempla la gran heterogeneidad que presenta dicho nivel, existe falta de conocimiento sobre las condiciones en las que se encuentra y por ello, se enfrenta a idealizaciones. Por ejemplo, las exigencias administrativas o la escasa colaboración entre los integrantes de la comunidad escolar hacen un entorno delicado para acceder, investigar, intervenir. La escuela secundaria enfrenta retos de los que se desconoce por la falta de investigaciones e intervenciones, por lo que las reformas tienden al fracaso.

La secundaria ha presentado varias reformas que buscan hacer cambios no sólo de índole curricular, sino en la constante búsqueda de la articulación entre los niveles. Así mismo, ha contado con diversos planes y programas de estudio con la idea de una reformulación en los enfoques educativos y proporcionar los conocimientos necesarios que permitan a los estudiantes a acceder a niveles educativos posteriores. En este capítulo, se mencionará cuatro de reformas significativas que se han realizado en este nivel.

3.2.1 Los acuerdos de Chetumal

Para 1975, durante el sexenio de Luis Echeverría, impulsa una transformación de la educación en respuesta a los movimientos estudiantiles provocados durante 1968. En está, definió que la educación básica sería parte del sistema educativo, mismo que en vinculación con la primaria proporcionaría una educación general. Para ello, se llevó a cabo los acuerdos

de Chetumal en 1974 durante una reunión nacional donde se establecen los siguientes puntos que guían la orientación en secundaria: 1) Definición y objetivos de la educación básica, 2) El plan de estudios y sus modalidades; 3) Lineamientos generales sobre los programas de aprendizaje; 4) Las técnicas para la conducción del aprendizaje; 5) Los auxiliares didácticos; 6) La organización de la educación media y funcionamiento escolar; 7) Los maestros, formación escolar y perspectivas personales. (Sandoval 2000, p. 49)

De acuerdo con esta reforma se daba continuidad a la educación primaria, además se establecía como un puente para el ingreso al trabajo y a la educación preparatoria. Los objetivos que perseguía eran la formación humanística, científica, técnica, artística y moral. Los planes y programas se estructuraban por áreas de aprendizaje, así como por asignaturas, se fundamentan las nociones pedagógicas que cuestionaban la memorización y se promovía la conciencia crítica, es decir, la búsqueda del aprendizaje por sí mismo.

El modelo educativo recibió críticas concernientes al plan de estudios. El magisterio no deseaba modificar rutinas, además de tener enfoque con carácter tecnocrático conductista, sumado a que daba respuestas a problemas de orden superficial, con asuntos de carácter técnico y descuidaba aspectos donde se construyera, creará e imaginará. (Osorio, 2018). De igual manera, de acuerdo con las evaluaciones durante este período se encontró que los profesores continuaron con métodos tradicionales, y se mantuvo las asignaturas, además de procesos de memorización.

3.2.2 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) 1989-1994

Durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari se inicia con un nuevo modelo educativo, en el marco de un modelo neoliberal que se caracterizó por concebir la educación

y el conocimiento como mercancía y producto de intercambio. Los sistemas educativos durante este período pretendían ser competitivos y elevar los índices de calidad. En estas nuevas demandas se modificaron acciones, resumidos en tres puntos: impulsar la descentralización, reformar los planes y contenidos y establecer un sistema de incentivos para los docentes.

El objetivo de la reformulación del plan de estudios era reducir las desigualdades sociales y convivir armónicamente en una sociedad democrática, contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que habían concluido la educación primaria. De acuerdo con Latapí, la reforma en secundaria “consistió en organizar el currículo por asignaturas y distribuir algunos materiales a los docentes” (2004, p.7), además “recuperar el proyecto tecnológico de inicios del siglo XX para la educación, impulsado por Moisés Sáenz, pero se magnifica y se ve fuertemente influenciado por el proceso de globalizador.

El plan de estudios contaba con un nuevo enfoque pedagógico y didáctico, que estaría orientado a la adquisición de aprendizajes significativos y habilidades para aprender a aprender el desarrollo de las habilidades a lo largo de la vida. Este nuevo plan, se basaba en tres principios: 1) Continuidad y congruencia en el diseño curricular de la educación básica obligatoria; 2) Asignaturas en sustitución de áreas de estudio y 3) Importancia de las competencias básicas. Por supuesto, recibe críticas en cuanto su formulación y estructura.

La estructura del plan de estudios provocaba una fragmentación curricular a causa de las condiciones laborales de los docentes, esto genera una serie de complicaciones, debido a que en un inicio se impartía una asignatura por áreas, ahora debían distribuir sus tiempos en impartición de tres asignaturas. Lo anterior, trajo consigo dispersión y esfuerzos para adaptarse a las nuevas exigencias de trabajo. Otro elemento de crítica es el que refiere a la inflexibilidad de cada región o/y localidad, es decir, un mapa curricular sobrecargado con un

cambio de enfoque, por lo que las modificaciones a los contenidos con relación al plan anterior eran mínimas.

Finalmente, como señala Osorio, durante este período los objetivos estaban centrados en lograr la mejora en la producción a través de la calidad de la educación.

El estado influido por las tendencias internacionales consideraba relevante elevar el nivel educativo de la población como garantía de mejores condiciones para incorporarse al mercado productivo y contribuir con ello al desarrollo de la nación en su proyecto modernizador. Sin embargo, sus pretensiones se alejaban o ignoraban la situación de rezago que arrastraba el sistema educativo por la baja calidad del mismo y por la situación de crisis económica que enfrentaba el país. (2018, p. 90)

3.2.3 Reforma Integral de Educación Secundaria (2006)

En el período comprendido entre 2001-2006, con el presidente a cargo Vicente Fox, se plantearon diversas propuestas en materia de educación. Mediante el Programa Nacional de Educación (PRONAE) se plantea la Reforma Integral en el nivel de secundaria con el objetivo de lograr la continuidad curricular y la articulación pedagógica y organizativa, por lo que para mayo de 2006 se cuenta con nuevos Planes y Programas de Estudio. Para emprender dicha reforma se elaboró un diagnóstico de las condiciones en las que se encontraba el nivel educativo; entre los elementos encontrados se destaca: articulación entre la primaria y secundaria, abatir la memorización, reducir la sobrecarga de contenidos.

Como resultado de este diagnóstico se establece el nuevo Plan de Estudio, en él se recuperaban los principios de la política educativa, además de incorporar el concepto “integral” en la formación de los estudiantes. Otro elemento que incorpora, son las competencias para un aprendizaje a lo largo de la vida, en el que los propósitos fundamentales

son la realización personal, inclusión social y empleo en una sociedad del conocimiento, mediante nuevos enfoques pedagógicos congruentes con las tendencias de la época.

Una de sus principales características fue el énfasis en el desarrollo de las competencias; cabe aclarar, son recomendaciones por parte de la OCDE para el bienestar personal, social y económico. Pretendía el reconocimiento del carácter heterogéneo de los estudiantes en el que se ofrecen múltiples oportunidades para el aprendizaje y la inclusión sobre el uso de las nuevas tecnologías de la información.

Entre las críticas que se apuntaban, decía que no mantenía la finalidad de modernizar el sistema educativo, puesto que no se atendía a los verdaderos retos de la globalización, dado que se cargaba de contenidos y generaba pocos aprendizajes significativos. Otro elemento de discusión fue que, al colocar a la escuela al centro del sistema educativo, hizo manifiesto las carencias de infraestructura, recursos y materiales educativos, aspecto que trajo consigo problemas respecto al uso de las tecnologías de la información y provocaba que las escuelas no contaran con lo mínimo para ofrecer los conocimientos en estas áreas. Además, el nuevo Plan de Estudios tenía como propósito atender como segunda lengua, el idioma inglés, pero no existía el personal certificado para cubrir con la demanda, por tanto, su enseñanza. Finalmente, se planteaba la idea de lo “integral”, aspecto de crítica, debido a que no se incluían las opiniones de los distintos actores de la educación, en especial, los docentes quiénes serían los encargados de la transmisión de la reforma.

3.2.4 Aprendizajes Claves: Nuevo Modelo Educativo

Es en el año 2017 que se establece un Nuevo Modelo Educativo que se concreta en nuevos planteamientos filosóficos y pedagógicos. De acuerdo con este nuevo Plan, un aprendizaje clave es el conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades que contribuyen al

crecimiento integral de los estudiantes; se estructura en tres campos de formación académica: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social. El Plan y Programa de Estudios tendría como propósito formar miembros de la sociedad que sean productivos, responsables, libres e informados, al integrar aprendizajes claves los estudiantes reciben herramientas que les permitirá enfrentar retos a lo largo de su vida.

El Modelo Educativo mantiene el enfoque de evaluación formativa, que considera los resultados tanto cualitativos como cuantitativos de los aprendizajes para reconocer los avances y las dificultades en el desempeño de los estudiantes. Señala que la evaluación formativa requiere diversos aspectos: un docente que planifique, que se tomen en cuenta los procesos de aprendizaje y no solo los resultados, que se consideren las necesidades específicas, así como los contextos de los estudiantes, además de la colaboración entre docentes, alumnos, padres de familia o tutores.

Entre las críticas al programa se destaca que lejos de atender a los contenidos y desarrollo de los aprendizajes, se dio prioridad a un planteamiento laboral y administrativo alejado del pedagógico. De acuerdo con Compañ García (2018) “los aprendizajes claves que se impulsan a través del modelo educativo son claves en términos políticos y financieros, pero en asuntos pedagógicos se advierte otra cuestión, quizá menos sólida e incongruente.”

Ante la llegada a la presidencia de Andrés Manuel López Obrador, la incorporación del programa se interrumpe con la nueva estrategia educativa, al ser una política de gobierno el panorama se modifica y nuevamente se reestructuran Planes y Programas de Estudio para el 2022, cuya finalidad es transformar el currículo de la educación básica con las ideas de la Nueva Escuela Mexicana.

3.3 ¿Cómo debe ser el docente?: Perfil docente establecido por la SEP

A partir de la publicación de *Ley General de Servicio Profesional*, en el 2013, existe una serie de establecidos para el ingreso, permanencia y promoción de los docentes en educación básica. Dichas disposiciones legales, criterios, términos y condiciones deben contemplarse para el desempeño de sus funciones. La Secretaría de Educación Pública, con relación a la Licenciatura en Educación Secundaria establece que los profesores en formación inicial deben de considerar y tomar en cuenta los siguientes documentos:

- a) Perfil de Egreso
- b) Criterios, Orientaciones y Lineamientos
- c) La estructura general del plan.
- d) Propósitos y los contenidos básicos de los espacios curriculares. (SEP, 2020: párr. 4)

Los documentos mencionados forman parte de los establecidos oficiales para la formación inicial de los docentes; en especial, el documento de Criterios, Orientaciones y Lineamientos, el cual señala que la formación de los profesores tendrá un carácter nacional, que dominé los contenidos de las disciplinas de cada especialidad, así como reconocer las diferencias de cada uno de los estudiantes. Para el caso del perfil de egreso, de acuerdo con la SEP, establece que los rasgos deseables del nuevo maestro se agrupan en cinco campos:

- Habilidades intelectuales específicas: Posee capacidad de comprensión/análisis y capacidad de investigación científica.
- Dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria: Conoce los propósitos, contenidos y enfoque de enseñanza de acuerdo con su campo disciplinario.

- Competencias didácticas: Diseña, organiza y analiza estrategias a partir de las necesidades, procesos y recursos didácticos de la enseñanza.
- Identidad profesional y ética: Identifica y valora los elementos de su profesión y el trabajo en equipo.
- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela: Reconoce la influencia del entorno social y cultural como función educativa. (SEP, s/f.)

Dichos rasgos cuentan con especificaciones particulares, mismo que serán el referente principal para la elaboración de los planes de estudio, además de ser indispensables en su formación, dado que implica el uso de sus conocimientos teóricos o técnicos, así como para el desempeño de sus funciones. El docente al estar inscrito al sistema educativo tiene el “deber” de cubrir con los requerimientos oficiales, adecuarse a las exigencias de las políticas educativas, cubrir el perfil de egreso descrito en la página oficial como eje rector para su ingreso, permanencia y promoción.

Otro elemento por considerar es la Guía de Concurso de Oposición para la Educación Básica en Secundaria, documento que ayuda a conocer los elementos de participación para la búsqueda de una plaza laboral para el sistema educativo, la cual establece criterios y recomendaciones. Dicha guía señala que quiénes deseen ingresar al servicio profesional, deben ofrecer un servicio de calidad que ayude a favorecer los logros educativos, determina una serie de parámetros, organizados en dimensiones que serán los elementos para evaluar en el docente:

Dimensión uno: El docente requiere del desarrollo de una práctica educativa que garantice los aprendizajes, son necesarios conocimientos sólidos de los procesos de aprendizaje y desarrollo de los alumnos.

Dimensión dos: El docente requiere de estrategias y recursos didácticos que permitan atender a las características de los alumnos, considerando los estilos de aprendizaje, planificación, organización, evaluación y desarrollo de estrategias didácticas y formas de intervención docente.

Dimensión tres: El docente debe de comprender que su quehacer es de carácter académico, requiere aprender permanentemente, tener disposición para el trabajo colaborativo y desarrollar capacidades para leer críticamente y comunicarse por escrito y de manera oral.

Dimensión cuatro: Requiere del conocimiento del marco normativo y establecer un clima escolar adecuado.

Dimensión cinco: Necesita establecer relaciones de colaboración con sus colegas y la comunidad escolar, además de habilidades para identificar la diversidad cultural. (2018-2019. p. 4-14)

Las habilidades y competencias antes mencionadas son requeridas en el caso de pretender concursar para una plaza en el sistema educativo. Esto quiere decir, existen una serie de recomendaciones, establecidos y “deberes” que el docente tendría desde su formación inicial para cubrir tanto con el perfil de egreso solicitado, así como los medios que existen para su ingreso al sistema.

Es así como el perfil del docente debe de ser consolidado desde su formación inicial para los retos que enfrentará. Por una parte, el “deber” de tener las herramientas necesarias desde su egreso de la institución de origen para afrontar su práctica educativa, así como

contar con la preparación necesaria para su ingreso al sistema. En suma, consolidar estrategias de manera continua y permanente, atender a las exigencias en el sentido del “deber ser” y lograr cubrir con las expectativas de un “buen docente” para el logro de la calidad educativa. No obstante, las inquietudes se hacen presentes ¿Cómo se ha consolidado la identidad del profesional docente en un sistema lleno de exigencias?, ¿cómo atender al “deber ser” ?, ¿qué se requiere?, ¿qué hace falta para alcanzar los rasgos deseables de un maestro de excelencia?, ¿cómo valorar al maestro de excelencia en ambientes educativos tan dispares? Reitero, los retos se hacen presentes, las dudas también.

3.4 ¿Y quién es el docente de secundaria?

De acuerdo con las estadísticas, en el ciclo escolar 2016-2017 la cifra estimada de docentes a nivel nacional en secundaria, al considerar todos los tipos de servicio es de 409 272. (INEE, 2017, p.12), aspecto que requiere de reflexión, puesto que parece insuficiente para atender a la educación obligatoria de toda la población del país. Canedo, Reyes y Chicharro (2017) destacan que durante el ciclo escolar 2014-2015 existe una disminución de estudiantes en la matrícula de Escuelas Normales causada por las dificultades en el ingreso al servicio docente.

El INEE en el Informe 2015 señala que, de los 347 mil 377 docentes, hay 152 mil 317 (43.48%) que tienen menos de 40 años; 158,638 (45.66%) se encuentran entre 40 a 54 años de edad; mientras que, 36 mil 422 (10.51%) tenían 55 o más años. Sobre los datos proporcionados, se analiza que existe pocos docentes noveles que laboren este nivel, “menos jóvenes se interesan en las licenciaturas de formación docente para educación básica [...] A esto se suman las condiciones y características del mercado laboral actual, los salarios y las bajas expectativas de mejora a largo plazo.” (INEE, 2018, p.2)

Respecto a la presencia femenina, se registra ligeramente superior a la de los varones, tanto en el sector privado como en el público. Dato que resulta valioso, debido a que la feminización del magisterio es una consecuencia de finales del siglo XIX, donde la posibilidad de profesión de “maestra” representaba conseguir independencia, sin que con ello se expusiera la dignidad femenina. Gabriel Cano (citado en INEHRM,2016) señala “la feminización de la imagen materna refuerza la concepción estereotipada de la mujer, pero también legitima el trabajo en el aula.” (p.145)

Por otra parte, pese a contar con determinadas características —descritas en estadísticas— es fundamental reconocer que las exigencias, requerimientos y demandas que la SEP proporciona no considera las características que definen su identidad, condiciones y particularidades de su entorno y sus contextos, que como menciono en el apartado anterior, sólo describen las competencias y habilidades que le son requeridas.

Dado que uno de los propósitos de las políticas educativas es encaminar a los docentes a cubrir un perfil profesional, estarán relacionadas con exigencias tanto de organismos internacionales, así como el logro en la efectividad de los docentes, con el fin de alcanzar los objetivos en la calidad educativa. Las políticas que se establecen no necesariamente están relacionadas con las verdaderas competencias y habilidades que se requieren en el cotidiano. Sandoval (2001) realiza una caracterización, señala ocho puntos que permiten reconocerlos dentro de un entorno único y particular.

1. La heterogeneidad y el aislamiento. El docente de secundaria es un docente aislado y la comunidad educativa se encuentra fragmentada.
2. Las difíciles condiciones de trabajo. Referido a los aspectos de infraestructura, número de alumnos, sueldos precarios.
3. La presencia de un nuevo sujeto educador.

4. Diferentes condiciones laborales. Vinculadas al tipo de contratación y carrera magisterial —ahora denominada promoción horizontal—.
5. Expectativas profesionales. Referidas a la seguridad del empleo.
6. Caminos paralelos en el aprendizaje de la docencia.
7. Orgullo de ser especialista.
8. La soledad en el aprendizaje del oficio.

Lo anterior, considera al docente desarrollándose en contextos particulares, que, si bien incluye los procesos de enseñanza y de aprendizaje, también se recuperan los entornos donde se desenvuelve su práctica docente. Un sujeto docente que se desenvuelve en condiciones laborales específicas, condiciones geográficas distintas, que participa de una dinámica académica exclusiva, que forma parte de condiciones laborales únicas, que atiende a un gran cantidad de alumnos, carga de trabajo excesiva, control de grupo con una población con características complejas (cambios físicos y emocionales), falta de recursos didácticos, escaso trabajo colaborativo, aislamiento de su trabajo, falta de formación pedagógica, infraestructura de las instituciones, salarios bajos, inestabilidad laboral; elementos que forman parte de su desempeño docente, que tiene condiciones exclusivas, es decir, atiende a las condiciones a las que enfrenta. Sandoval señala

El sujeto cotidiano entonces no es irrelevante, ni pasivo, contribuye con su acción diaria a darle sentido y forma a la compleja trama social desde su propio ámbito, por pequeño que éste pudiera parecer, y sus acciones repercuten más allá de su estrecho universo. (2000, p.18.)

Desde mi perspectiva no solo depende de una cuestión teórica o de conocimientos para el desempeño de su labor, es atender a todo un contexto en el que las políticas educativas

poco toman en cuenta la gran diversidad, complejidad. Se requiere de análisis, comprensión y acciones que demandan su atención.

(...) en el diseño de las nuevas políticas se ha optado por homogeneizar la imagen del maestro de educación básica sin considerar las especificidades de la secundaria, lo que ha traído como consecuencia que algunas propuestas educativas, al no considerar estas particularidades, enfrenten problemas en su ejecución. (Sandoval, 2001. p. 3)

Con lo anterior, los docentes de educación secundaria requieren de atenderse como actores de un nivel exclusivo; separarse de políticas educativas que tienden al diseño de acciones iguales para los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) como uno mismo; acto que, en lugar de beneficiar, se convierten en acciones y programas que contemplan tres niveles con características independientes, pero que engloban una misma propuesta. Requiere de comprensión, análisis que lleven a profundizar y reflexionar en torno a las implicaciones en la formación continua de los docentes.

Si bien el establecimiento de políticas pretende subsanar errores por la falta de conocimiento del nivel; trae consigo que los programas implementados o las acciones de formación continua, se convierten en capacitaciones por demás sistematizadas, tecnificadas y con características emergentes, que no atienden a cuestiones del proceso de enseñanza y de aprendizaje (pedagógicas o didácticas).

3.5 Formación continua en educación secundaria ¿asunto olvidado o mismas estrategias?

La educación secundaria ha sido considerada como un nivel educativo complejo. Se contempló como parte de la educación básica a partir del Programa de Modernización Educativa, considerándose como “el mayor reto pedagógico [...] [que] demanda con

urgencia una definición precisa que le de sentido frente a las necesidades sociales y representante un claro avance para los estudiantes” (PME, 1989: VIII, Citado en Sandoval, 2007, p. 166). Parte de las investigaciones consultadas, señalan una desvinculación significativa entre los niveles de educación básica —preescolar, primaria y secundaria—, cada uno de ellos enmarcados en contextos particulares, diversidad en su planta docente — además de los estudiantes— así como las condiciones propias del nivel educativo (institución, infraestructura, carga horaria, planes y programas).

Atender la formación continua, implica reconocer la gran diversidad de actores que se presentan en la educación secundaria, dado que cuenta con una planta docente conformada por directivos, así como diversos profesores con distintas ramas de especialización — biólogos, químicos, matemáticos, entre otros. — En este contexto, la heterogeneidad de los docentes que laboran en las diversas modalidades (generales, técnicas y telesecundarias) es tan amplia y compleja que presenta retos mayúsculos para su formación continua. Como apunta López y Reynoso “la educación secundaria ha estado en una situación de ambigüedad e inercia dependiendo de las discusiones y propuestas referidas a los otros niveles.” (2006, p. 1427) Por ende, las características particulares de quienes están inscritos implicarían una revisión minuciosa a las políticas implementadas —exclusivamente para este nivel— comprender cuál es la vinculación entre niveles (preescolar y primaria), puesto que sus condiciones difieren para cada uno.

Debido a la gran heterogeneidad y diversidad de contextos, no existen instituciones que definan los conocimientos disciplinares y pedagógicos, o bien se alejan de los rasgos de cada nivel y región, tal es caso de las propuestas curriculares distantes de la realidad educativa cotidiana, cuyo perfil no es del todo congruente para atender a las demandas actuales; esto trae consigo implicaciones como son el desfase en los planes de Estudio, falta de definición

en la identidad docente (especialmente para el caso de secundaria), procesos sistematizados, evaluaciones estandarizadas, así como la multiplicidad de reflexiones en las distintas disciplinas implicadas en el quehacer educativo.

En lo que refiere a su estructura, organización y reconocimiento como nivel de educación básica la información advierte que es un nivel poco atendido, cumple con requerimientos que no son propios a las características que presenta, existe poca articulación entre preescolar como en primaria, planta docente heterogénea, así como las condiciones propias de población a la que se dirige (diversidad de contextos y entornos) “La Educación Secundaria es un nivel educativo complejo que está reclamando una atención creciente dentro de la que la formación del profesorado ocupa un lugar destacado.” (Escudero, 2009, p.81)

La heterogeneidad en formación en los docentes en secundaria da cuenta de actores que desde su formación inicial tienen con una formación general y pedagógica en escuelas especializadas, sin embargo, existe otro porcentaje sin formación en el ámbito educativo. Sumado a lo anterior, la implementación de las políticas educativas, responden a intereses económicos, por lo que su estructura y organización no resulta del todo clara. Ordoñez y Rodríguez (2017) apuntan:

Los diferentes antecedentes de la implementación de las nuevas reformas en los países de América Latina, refleja poca articulación con los involucrados en el sistema educativo de cada país, por un lado, se encuentran el Ministerio de Educación, planteando políticas con enfoques internacionales y, por el otro, las instituciones educativas, docentes, estudiantes y padres de familia, que no comprenden cómo se llevará a cabo la implementación de dichas políticas. (p. 34.)

Lo anterior, demuestra la escasa articulación entre las políticas educativas y lo que sucede en las realidades; la intervención del gobierno debería estar destinada al bienestar, en

acciones trazadas para el diagnóstico, diseño e implementación de mejoras. Toda reforma educativa tendría por finalidad manifestar cambios para la mejora educativa, valdría la pena considerar si realmente se toman en cuenta todos los factores que involucran al acto educativo y con ello se logre dicha transformación.

Cruz Ramos (s.f.) destaca que, desde la aparición de la educación secundaria en 1925, está ha experimentado cambios no sólo curriculares, también manifiesta su intención de articular este nivel con los niveles previos (preescolar, primaria). Describe tres reformas relevantes para secundaria.

1. **Primera reforma.** Derivada del acuerdo de Chetumal en 1975 dónde se define a la educación secundaria como la continuidad a la educación primaria, promoviendo la formación humanística, científica, técnica, artística y moral.
2. **Segunda reforma.** En 1993, en el marco del Acuerdo de Modernización de la Educación Básica (ANMEB) durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, cuya finalidad era impulsar la calidad de la educación, impulsar las necesidades básicas de aprendizaje en los estudiantes. Es para 1999 que la formación de maestros consideraba tres líneas formación: disciplinar, pedagógica y observación/práctica, además de fomentar conocimientos más específicos de los contenidos y prácticas docentes.
3. **Tercera reforma.** Durante la presidencia de Vicente Fox propone la Reforma Integral en el nivel de secundaria con el objetivo de dar continuidad curricular y articulación pedagógica en los niveles escolares previos a través del Programa Nacional de Educación (PRONAE).

Para el caso de la Reforma Integral de Educación Secundaria (2006) se detectan que existían cursos de capacitación desarrollados centralmente por la SEP. Estos se encuentran

destinados a capacitar a los docentes de secundaria con un período de 120 horas. Sin embargo, no se tomaba en cuenta cada modalidad, tampoco de la población. “Los cursos y talleres de actualización suelen ser uniformes. Independientemente de la antigüedad, formación o modalidad de escuela (rural, urbana técnica, general o a distancia), todos los maestros de secundaria de la misma asignatura toman la misma capacitación.” (Santibáñez, 2007, p. 311)

Durante el período de 2001-2006 a través del Programa Nacional de Educación, se recupera el sentido de articulación entre niveles, con la propuesta de realizar evaluaciones integrales del currículo, en especial, las referidas al aula, se pretendía obtener una continuidad curricular sobre los niveles que le anteceden y así configurar un ciclo educativo desde preescolar a secundaria en una misma dirección.

Pese a los intentos por la unificación en las distintas etapas históricas, los resultados son inciertos, se encuentran retos significativos, consecuencia de falta de diagnósticos confiable y certeros, presupuesto amplio, y atención desde una mirada particular. Sandoval realiza el recuento de dichas reformas como una aspiración a la vinculación y continuidad en la formación de los ciudadanos.

Desde hace treinta años existe la aspiración de vincular la primaria con la secundaria sin haberlo logrado totalmente [...] los cambios propuestos para tal fin coinciden con propuestas (y proyectos) sexenales (Reforma Educativa 1975, Modernización Educativa en 1993 y Reforma [Integral] de la Educación Secundaria, actualmente) y que la transformación se ha buscado invariablemente a través de un nuevo plan y programa de estudio. (2007, p.170.)

De acuerdo con los informes por parte del INEE, las evaluaciones a los programas para la mejora educativa no han sido del todo satisfactorio. Las transformaciones aún están

presentes y lo que respecta a la formación continua de los docentes para este nivel presenta desafíos constantes. A pesar lo anterior, siguen presente acciones que buscan la articulación y continuidad entre niveles, fortalecer los aprendizajes de los estudiantes y la promoción de acciones para el cambio y la transformación en miras de alcanzar la calidad educativa. De acuerdo con Sandoval (2001) los esfuerzos institucionales para la implementación de reformas en educación básica (especialmente para el caso de secundaria) debe considerar tres aspectos en un nivel tan complejo, así favorecer las acciones implementadas o que se vayan a implementar.

1. El reconocimiento de que este nivel ha sido muy descuidado por la planeación educativa.
2. Los esfuerzos van encaminados a reorientar la secundaria para articularla de manera coherente con la educación primaria.
3. Se ha disminuido el énfasis en la formación tecnológica para fortalecer la general. (p.3)

La prioridad estaría en detectar necesidades que son exclusivas para el nivel, señalar con precisión las barreras y con ello generar planes, programas y acciones en la búsqueda de la mejora para todos los que conforman el acto educativo: directores, docentes, estudiantes, en la búsqueda de mejores estrategias y una formación continua optima. No sin antes mencionar la atención exclusiva que requiere el nivel. En este sentido, las políticas diseñadas para la vinculación entre niveles reconocerían las faltas o carencias presentadas a lo largo de su historia, sin que se descuiden, ni dejen de lado las peculiaridades de cada contexto.

La implementación de políticas por períodos sexenales hasta el momento no ha sido del todo oportuna, ha puesto en constante incertidumbre al nivel y con una identidad docente

que no logra consolidarse debido a su gran heterogeneidad de actores, hay falta de cambios significativos. Vaillant (2019) argumenta:

(...) pese a los intentos de transformación, los cambios no han sido profundos. La formación del profesorado de educación secundaria mantuvo su fragmentación y falta de adecuación a las necesidades y a las respuestas sistemáticas que exige el aprendizaje continuo de los niños y jóvenes del siglo XXI. (p. 36)

Como menciono, con el presidente Andrés Manuel López Obrador propone “la revalorización del magisterio” como uno de los principales compromisos educativos, sin embargo, las acciones educativas no consiguen lo esperado. De acuerdo con Fernández, Herrera y García (2019) señala:

El gobierno propone destinar 12 mil mdp a estas actividades. Es el monto más bajo de los últimos tres años; representa solo el 1% de lo que se está asignando al presupuesto educativo y 19% menos recursos de lo que se les fue asignado en 2019. (s. p.)

Para concluir, lo anterior, solo deja la certeza de que las reformas efectuadas aún tienen carencias desde antes de su diseño, los discursos realizados no concuerdan con las acciones. La falta de presupuesto al ámbito de la formación de los docentes deja en debate la contradicción entre lo que se cree que deben hacer y ser los docentes, entendiéndolos como agentes principales relevantes para la mejora educativa, en contraste con lo estipulado en el presupuesto de formación para toda una población y diversas modalidades —generales, técnicas, telesecundarias e indígenas—sobre todo, en un nivel educativo por demás complejo. Como expresa López y Reynoso (2006):

La educación secundaria en México no ha logrado a cabalidad ninguno de los objetivos que han girado en torno al debate sobre su estructura y funcionamiento: sus

egresados no logran desarrollar pericias suficientes para desempeñarse adecuadamente con los nuevos contextos sociales; no son los verdaderos técnicos que exige la industria moderna y tampoco son competitivos en los exámenes de ingreso a la educación superior, además de mostrar serias dificultades para atender a las necesidades psicológicas y sociales de la adolescencia mexicana. Por ello se hace necesario plantear un cambio profundo para este nivel educativo. (p. 1429)

Al tener una gran diversidad de actores, contextos y particularidades, el camino para la formación continua es complejo, con diversos retos que afrontar. Las estrategias, programas y acciones a implementar deben considerar todo lo anterior, desde mi consideración escuchar a los actores es un primer intento por reconocer la voz y necesidad de las condiciones que atraviesan para alcanzar una formación continua óptima.

Finalmente, con lo anterior se vislumbra que la educación secundaria es un nivel por demás complejo, en el que se cruzan diversidad de exigencias académicas, demandas curriculares, prácticas escolares diversas y condiciones de trabajo complicadas. Sandoval señala “La educación secundaria es todavía la “caja negra” del sistema educativo, al que se vuelve las miradas cuando estalla algún problema referido a la formación que este nivel brinda a su población escolar.” (2000, p. 15). Al mismo tiempo, un nivel educativo discorde, debido a que cumple con requerimientos que por des fortuna no son propios a las características que presenta, es decir, que tiene poca concordancia con los anteriores niveles educativos de educación básica (tanto con preescolar como con primaria); una planta docente con una gran heterogeneidad; una la gran diversidad en la población que atiende, ello provoca que las reformas y políticas implementadas no logren resultados significativos, tanto para el logro y propósitos de los formación de los estudiantes, así como en la formación de la planta docente que la conforma.

Capítulo IV.

Construcción metodológica y recuperación del discurso

Introducción

El marco metodológico tiene por finalidad brindar detalles sobre los métodos, las técnicas e instrumentos aplicadas que dieron paso al análisis, por lo que el presente capítulo tiene por finalidad describir las características que permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación, así como los objetivos planteados. De tal manera tal que específico cada uno de los elementos que se consideraron en la realización la presente tesis.

En primer lugar, se describe una ruta metodológica que identifica el camino que seguí desde la realización del protocolo de investigación hasta la definición del enfoque metodológico, ello permitió una vez obtenido las preguntas de investigación, los objetivos y el estado del arte, trazar indagar en los elementos que permitieron el análisis como fue: método, paradigma e instrumento a utilizar.

Como siguiente momento, realizo una breve descripción del diseño del instrumento que fue la entrevista, en donde recupero definición, ventajas y cómo fue su elaboración. Después, realizó una serie de puntualizaciones en torno a la selección de los sujetos, así como la descripción de campo de trabajo donde se llevó a cabo la entrevista, ello permitió contextualizar el entorno.

Posteriormente, se delinea la manera en que transcribieron los resultados que llevaron a la interpretación de los resultados, para finalmente, realizar el análisis empírico en el que detallo cada una de las categorías obtenidas en el capítulo cinco.

4.1 Ruta y enfoque metodológico

En el ámbito educativo, el interés por la comprensión sobre las vivencias y realidades de los sujetos va más allá de producir certezas, comprobar teorías o generar estadísticas. La investigación educativa se centra en interpretar las realidades compuesta por una multiplicidad de contextos, situaciones y condiciones, sean estos obtenidos por los discursos, las observaciones realizadas o bien la implementación métodos para obtener información del tema a investigar, mismos que permitirán un análisis de las particularidades educativas, una interpretación a la realidad.

En lo que concierne a la presente investigación, los docentes como sujetos de análisis, se encuentran en condiciones laborales, personales e institucionales, además de contextos adversos, poco favorecedoras que hacen que su formación continua se encuentre afectada. Las políticas educativas suelen atenderla, por ello, consideran exigencias económicas y sociales que involucran a toda la población, como consecuencia, los docentes tienen que acatar normas y reglas para llegar a un “deber ser” que hará que su función dentro del sistema educativo cumpla con los estándares y “calidad” educativa deseada, por lo que dejan a un lado las condiciones reales por las que atraviesan. Con lo anterior, para atender la formación continua del docente, parto del supuesto de que es fundamental recuperar las realidades, que permitan a las instituciones escolares escuchar las necesidades profesionales que presentan los actores, con ello conocer las demandas de formación continua presentes.

De manera que, la presente investigación tuvo por objetivo la realización de un análisis sobre los retos e implicaciones profesionales de los docentes de Educación Secundaria para su formación continua, atendiendo a sus discursos, y contextualizándolos con los establecidos de las reformas educativas de la última década. Por ello, los objetivos específicos consistieron en: analizar las políticas y acciones de formación continua;

caracterizar al docente inscrito en la educación secundaria; describir los lineamientos oficiales de ingreso y permanencia de los docentes en servicio, y finalmente, comparar los discursos de los docentes con los establecidos oficiales. Es así, que el eje que guía dicho documento se encontró problematizado a partir del siguiente cuestionamiento ¿cuáles son las condiciones que enfrenta el docente de secundaria para su formación continua y qué es lo que establece la autoridad educativa para atenderla?

La figura 1, muestra cada uno de los pasos que se siguieron en el desarrollo de la presente tesis, mismos que adquirieron forma y sentido mientras se revisaba artículos y autores que hablaban del tema. El gráfico representa los pasos realizados en el desarrollo de la presente investigación Cada uno de los procesos anteriores permitió la delimitación del tema a investigar, formular las preguntas en conjunto con la elaboración de los objetivos generales y específicos. Una vez que se logró concretar el eje de interés, se construyó con la bibliografía revisada un marco teórico que permitiera sustentar los principales supuestos teóricos de los que partía. Al final se obtuvo un primer escrito sobre aquello que deseaba construir en este escrito.

Cabe aclarar, la presente tesis en todo momento intento generar un análisis que considerara las diversas implicaciones, aciertos y/o carencias que tiene el Sistema Educativo Mexicano para la formación continua de sus profesionales, a partir de un sustento teórico sobre los principales conceptos a tratar, así como la revisión sobre los lineamientos oficiales, programas de formación continua, antecedentes de la educación secundaria y las reformas implementadas, lo que generó argumentos y reflexiones con los discursos obtenidos por los docentes inscritos en este nivel, logrando así la construcción de cada uno de los capítulos que conforman la tesis.

Figura 1

Ruta metodológica del proyecto de tesis



Elaboración propia

Respecto al enfoque metodológico, la investigación adquiere un carácter cualitativo, dado que permite la comprensión de la problemática desde las perspectivas de los sujetos que están involucrados, recuperar sus discursos y significados, con ella la construcción de categorías analíticas sobre las realidades presentes, pero sobre todo con explicaciones contextualizadas. Sandín (2003) señala que “la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones, también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento.” (p.123, citado en Bisquerra, 2004, p.276.)

Con lo anterior, se logró apreciar los fenómenos educativos a mayor profundidad y análisis, a partir de los contextos, particularidades y significados otorgados por los actores de

la investigación. Debido a que como plantea Sandoval (2001), hay una serie de características del docente de secundaria, es decir, un sujeto inscrito en un sistema que presenta condiciones de trabajo desfavorables, contrataciones temporales, varios trabajos, heterogeneidad de su magisterio, carencia de materiales y malas condiciones en los centros donde labora, sumado al desprestigio social en el que se encuentra día con día. Dar voz al discurso del docente, permitió reflexionar a fondo las condiciones reales de su actuar docente, de los posibles obstáculos que presenta para su formación continua.

Como mencioné, los objetivos específicos a desarrollar se dirigieron al análisis sobre las políticas y acciones de formación continua del docente de Educación Básica en Secundaria. En este sentido, recuperar las experiencias y los discursos ayudo a contrastar los elementos teóricos —mencionados en los tres primeros capítulos— en conjunto con el discurso generado a partir de los instrumentos aplicados en el desarrollo de la investigación. A consecuencia de lo anterior, se generaron reflexiones, cuestionamientos e indagaciones que dieron respuesta a la pregunta original de la tesis expuesta.

De acuerdo con los objetivos establecidos, el paradigma de investigación que ayudo a responderlos fue el interpretativo. Situó el desarrollo de la investigación en dicho paradigma, puesto que el objetivo principal fue la búsqueda de explicaciones para profundizar y comprender en torno a la formación continua de los docentes desde las realidades educativas actuales, desde sus realidades. Como señala Mosteiro y Porto (2014) el paradigma interpretativo busca “comprobar e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones.”

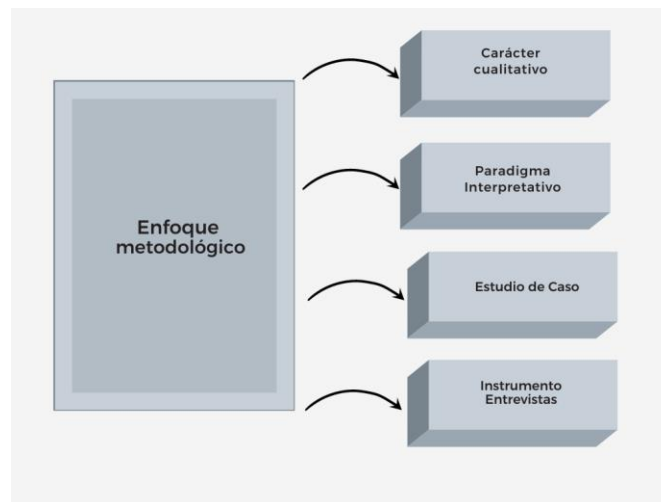
El método que utilicé fue el Estudio de Caso. De acuerdo con Bisquerra (2004), el estudio de caso “es un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos estos como entidades sociales o entidades

educativas únicas.” (p. 309) Con ello, comprender la realidad social y educativa; aspecto indispensable en cada uno de los sujetos, a consecuencia de que recuperé la información de manera personal, a través de entrevistas.

De igual manera, el método permitió la descripción del objeto de estudio mediante el discurso obtenido y los elementos teóricos analizados. Torres, Jiménez y Rojas (s.f.) señalan “se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y análisis de los datos.” Teniendo en cuenta lo anterior, se obtuvo argumentos para generar planteamientos y argumentaciones críticas y fundamentadas con base en la información de los participantes. La figura 2 representa el enfoque metodológico con cada uno de sus elementos en el proceso de la presente tesis.

Figura 2.

Enfoque metodológico



Elaboración propia

4.2 Diseño del instrumento

A partir de las características antes mencionadas y conforme al enfoque metodológico de la investigación, el principal instrumento para la recolección de información fue: la entrevista. Tamayo y Tamayo (2003) señala que un instrumento de recolección permite obtener los datos en forma sistemática y se pueden registrar en forma uniforme; aspecto imprescindible para el análisis del objeto de estudio.

El diseño se fundamentó en una entrevista semiestructurada, la cual consistió en un conjunto de preguntas abiertas que abordaban el tema de interés, Hernández Sampieri expone “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información.” (2014, p. 403). Entre las ventajas de realizar una entrevista semiestructurada para el desarrollo de esta investigación, se puede enlistar los siguientes puntos:

- a) Permite captar la información experimentada y absorbida por el entrevistado, al tiempo que captura discursos particulares que remiten a otros significados sociales y generales.
- b) Es una herramienta de carácter comunicativo que se propone captar los significados que de ningún modo son hechos puros o simples, están mediados por la construcción que hacen los propios sujetos.
- c) El texto producido en una entrevista representa el universo social de referencia del entrevistado y permite captar mediante sucesivas lecturas y relecturas, los distintos elementos que compone su mundo de significativo. (Merlinski, 2006)

Por tanto, la entrevista permitió contar con la información suficiente a través de un guion que contenía los elementos relevantes para el estudio de la investigación, pero con la

consideración de modificarse y/o ampliarse si fuese el caso. En especial, atenderse durante el desarrollo del discurso de los docentes y contar con información necesaria para el análisis.

Para el diseño de la entrevista, se delimitó en un primer momento el objetivo principal: la formación continua. Una vez que se tuvo definidos los objetivos a indagar se estructuró una serie de temas posibles, donde partían las preguntas, es decir, aquellas temáticas relacionadas con el marco teórico revisado. En primer lugar, se realizó un primer borrador, que consistió en una entrevista con alrededor de 35 ítems organizados por temas revisados en capítulo I y II. En este primer ensayo, se lograron concretar preguntas, sin embargo, faltaba mayor nivel de concreción, así como definir algunas de ellas con el objetivo de obtener datos más precisos para el análisis.

Deseo subrayar, que el uso de la entrevista de acuerdo con Díaz, Silva y Sandoval (2020) “pretende esclarecer la experiencia humana subjetiva, es decir, aquella vivencia individual del informante siempre permeada por el contexto social a la cual se adscribe dicho individuo” (p. 153) Por tanto, durante la elaboración de la entrevista, en todo momento se pretendió obtener preguntas que permitieran escuchar y atender las reflexiones, pensamientos e ideas de los docentes de secundaria en torno a su formación continua, por lo que su estructura y diseño era un elemento esencial.

En un siguiente momento, la entrevista se reestructuró a manera tal, que las preguntas realizadas partieran de una categoría de análisis, si bien, aun no se tenía el discurso a reflexionar, si contaba con elementos teóricos que permitieron organizar, así como estructurar con mayor claridad el objeto de estudio del que se deseaba indagar. En este momento, consideré algunos supuestos teóricos formulados desde mi protocolo de investigación, por ejemplo, profesionalización docente y/o acciones sobre formación continua. Una vez constituidos los posibles temas de análisis, aumento a 40 ítems, de los

cuáles contaban con una redacción más clara, enfocados a la categoría de análisis y organizados de acuerdo con el orden posible que guiara la entrevista.

Para un momento posterior, se realizó un simulacro con dos compañeras maestras de nivel primaria. Dado que una de las indicaciones por parte de la institución a la que asistí era realizar las entrevistas en un tiempo aproximado de 30 a 45 minutos, necesitaba tener una aproximado de la realización de la entrevista en su totalidad. Este ejercicio me permitió, entre otros aspectos a recuperar elementos como: claridad en la formulación de la pregunta; preguntas reiterativas en la información; consistencia de la pregunta, es decir, que realmente preguntará aquello que deseaba indagar, que existirá elementos teóricos que sustentarán la pregunta para su posterior análisis, además de aspectos como redacción, congruencia y sobre todo tener presente el objetivo principal de reflexión: la formación continua del docente.

Finalmente, en su última etapa la entrevista en su versión final quedó elaborada con 36 preguntas, de las cuales se colocaron los datos generales del entrevistador (6), además de organizarse en los siguientes ejes de análisis: concepción sobre la docencia (3), profesionalización docente (4), acciones sobre formación continua personal (8), acciones sobre formación continua SEP (7), formación continua en secundaria (3), comunidad docente (5). Cabe aclarar, que al ser una entrevista semiestructurada para algunos casos se ampliaron preguntas, así mismo en otros se omitieron, debido a que respondían en preguntas anteriores.

La información recolectada fue principalmente de las entrevistas, sin embargo, para ampliar información se elaboró un cuestionario con 10 preguntas redactadas de forma clara, coherente y organizada al tema de interés. Un cuestionario, de acuerdo con Hernández Sampieri (2014) consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. El propósito fue profundizar en información relacionada con sus intereses personales en cuanto a la formación continua, y así tener más información para el momento de análisis.

4.3 Selección de sujetos y entrada al campo

Se entiende por sujetos de investigación a las personas o grupos de personas que forman parte de los colectivos, cuyas características, opiniones, experiencias, condiciones de vida, entre otros rasgos o atributos cobran interés particular para el objeto de estudio. (Mata, 2021) Para el caso de la presente tesis, los sujetos fueron los docentes de Educación Secundaria, inscritos en cualquier grado de las distintas áreas o campos de estudio de dicho nivel.

Se contó con la participación de 4 docentes de la Escuela Secundaria No. 51 Prof. Carlos Benítez Delorme, así como del director del mismo plantel. Para la selección fue necesario establecer una serie de criterios que permitieran contar con la información relevante para el análisis realizado, con ello se determinó la población y muestra, el tamaño, así como el tipo de muestra.

4.3.1 Población y muestra

De acuerdo con Luis López (2004) es fundamental diferenciar entre población y muestra. Por una parte, el termino población refiere a “conjunto de personas u objetos que se desea conocer en una investigación.”, mientras que el término muestra es el “subconjunto o parte del universo en que se llevará a cabo la investigación” (s. p.)

Con lo anterior, se obtiene que la población de docentes inscritos en nivel secundaria en la CDMX es de 39 939 de los cuales 24 791 labora en modalidad general. Para el caso particular de la alcaldía Benito Juárez existe un total de 5 290 maestros, de los cuales el 32.0% laboran en nivel secundaria, es decir, un aproximado de 1 681. Entre ellos, 706 son hombres y 975 son mujeres. (INEGI, 2013). A partir de la población, se determinó que los sujetos de la presente investigación estuvieran inscritos en la Escuela Secundaria No. 51,

quien nos permitió el acceso para la realización de las entrevistas, así como la observación de sus instalaciones que fueron de gran ayuda para las reflexiones.

La muestra seleccionada estuvo definida por una serie de criterios que permitieron llegar a determinadas características, entre las que destaco:

- **Antigüedad en la docencia:** Elemento que permitía explorar los años que ha laborado en la docencia y conocer sus impresiones en torno a los cambios políticos de la última década.
- **Campo de formación académica** (Lenguaje y comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Artes). Debido a que la formación continua del docente en secundaria no se encuentra vinculado con un modelo pedagógico y didáctico acorde con los establecidos oficiales, a causa de la gran diversidad de actores inscritos en él, además la escolaridad inicial con la que cuentan. De acuerdo con el Informe 2015 “Entre los docentes de educación secundaria, 40% reporta licenciatura completa, mientras que los que cuentan con normal superior completa representan un poco más de la cuarta parte, y una proporción muy reducida tiene normal o licenciatura incompleta.” (201, p. 42).
- **Trayectoria académica:** Permitted reconocer el recorrido curricular de los participantes, es decir, el tiempo de docencia en las instituciones donde ha laborado, así como su trayecto formativo, en este caso de las distintas áreas de formación que conforman a la educación secundaria.

4.3.2 Tamaño de la muestra

Por lo general, para el caso de una investigación cualitativa el tamaño de la muestra no es un factor que afecte o determine el análisis presentado. La finalidad era comprender a partir de las experiencias, opiniones, creencias y valores de los sujetos su sentir y vivir con la formación continua. Por ello, se determinó que se entrevistaría a cuatro docentes, cada uno de ellos con distintos trayectos formativos de los distintos campos de formación que establece el Plan y Programa de Estudios de Educación Secundaria.

Es así como se consiguieron cuatro entrevistas a docentes de distintas áreas: Lenguaje y comunicación (español), Pensamiento Matemático (matemáticas), Exploración y Comprensión del Mundo Natural (tecnologías) y Artes (artes plásticas). Es preciso puntualizar, los docentes entrevistados fueron designados por el propio director, es decir, de los 38 docentes de su plantel, una vez dada las características antes mencionadas, realizó su elección y decidió a quienes entrevistar. Al final, el director también se ofreció a proporcionar información sobre su personal, por lo que se realizó una última entrevista. En total se obtuvieron cinco participantes.

4.3.3 Tipo de muestra

De acuerdo con las características, el tipo de muestreo es por conveniencia. Es una técnica no probabilística y no aleatoria, donde el investigador elige a los miembros por que observa y analiza las opiniones y puntos de vista que ayudan a generar reflexiones en torno al objeto de estudio.

Finalmente, el ingreso a la institución fue resultado del contacto con una maestra que conozco y trabaja en dicho plantel. Ella me acerco con el director, una vez agendado mi primer encuentro, di a conocer los objetivos e intereses por entrevistar e indagar al personal

docente sobre la formación continua, a lo cual me permitió realizar las entrevistas con el personal que él mismo designó, por lo que se realizaron los trámites correspondientes para tener un acceso formal al plantel.

4.3.4 Descripción de los sujetos participantes

Se realizaron entrevistas a cinco sujetos participantes. A continuación, se mencionarán breves características, omitiendo los nombres para conservar la confidencialidad de cada uno de ellos, asimismo se establece un código que permite identificar el discurso del docente en el análisis realizado. La mención siguiente se realizó a partir de los campos de formación en los que imparten su asignatura.

1. **Campo de Formación de Lenguaje y Comunicación.** Docente femenina de 40 años. En la actualidad es estudiante de maestría. Imparte la materia de español y es egresada de la Normal Superior. Se ha desempeñado como docente en secundaria durante siete años y medio. Actualmente el tipo de contratación que tiene es plaza con honorarios y decide incorporarse a la docencia porque encontró habilidades para enseñar y desempeñarse en ambientes educativos. Código de entrevista **ECFE1**
2. **Campo de Formación Pensamiento Matemático.** Docente masculino de 57 años. Lleva desempeñándose como docente en secundaria durante 27 años, es egresado del Instituto Politécnico Nacional en la Licenciatura en Ingeniería Química Industrial. Cuenta con contratación por plaza e imparte la materia de matemáticas. Su ingreso a la docencia es porque consideraba contar con las herramientas para enseñar, es su padre quien lo apoya e incorpora al sistema educativo. Código de entrevista **ECFM2**
3. **Campo de Formación artísticas (Artes).** Docente femenina de 41 años. Egresada de la Escuela Nacional de Artes Plásticas en la Universidad Nacional Autónoma de

México (UNAM). Se ha desempeñado en la docencia en el nivel secundaria durante 14 años. El tipo de contratación que tiene es por horas y considera su ingreso a la docencia como una aventura. Código de entrevista **ECFA3**

4. **Campo de Formación Exploración y Comprensión del Mundo Natural (Tecnologías).** Docente masculino de 46 años, lleva desempeñándose en la docencia durante siete años, en sus inicios fue docente en el área de talleres (electrotecnia), sin embargo, con la desaparición se le asignó la materia de ciencias. Es egresado de un tecnológico en el norte de Veracruz en la licenciatura de Ingeniería. Trabajo un tiempo en la Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como instructor de comunidad y tutor, asimismo participó en un Proyecto de Atención Indígena con Adolescentes, lo que permitió contar con experiencia en el trabajo docente. Código de entrevista **ECFT4**
5. **Director.** Docente masculino de 54 años. Cuenta con una licenciatura en Ingeniería por un CBTIS (Bachillerato Tecnológico Industrial), además de carrera trunca en Comunicación en la UNAM. Ingreso al sistema educativo como prefecto, después realizó su proceso para ingresar como docente, donde permaneció 9 años. Posteriormente, trabajo en la Red Escolar para implementar el internet en las escuelas, en el Centro Nacional de Alto Rendimiento, como jefe de personal de administración, como jefe de recursos financieros, para finalmente, ascender a director de plantel. Actualmente estudia una maestría y realiza trámites de promoción vertical para acceder a supervisor de zona.

4.3.5 Descripción del plantel educativo

La Escuela secundaria No. 51 “Prof. Carlos Benítez Delorme” se encuentra ubicada en la alcaldía Benito Juárez, colonia Josefa Ortiz de Domínguez, en la calle Niños Héroes de Chapultepec 61-2. De acuerdo con lo recuperado por el director, la escuela se fundó en 1961, para 2014 se inician labores de remodelación, por lo que la infraestructura del plantel se modifica por completo.

Actualmente cuenta con 58 personas laborando, de los cuales 38 son docentes y el resto forman parte del plantel administrativo y de intendencia, con una matrícula de 522 alumnos para el ciclo escolar 2021-2022. Respecto a la infraestructura el plantel cuenta con dos edificios con un total de 18 salones para impartir clases, cada uno equipado con bancas, pizarras blancas, ventanas, puerta e iluminación adecuada y en buen estado.

Tiene un auditorio, área de biblioteca, cubículo para maestros, aula de usos múltiples, dirección y subdirección, salón de cómputo con 25 equipos y una pantalla desplegable. Asimismo, un patio dividido en tres secciones, de los cuales cuentan con jardineras y respectivas señalizaciones para rampas de discapacitados. Respecto a los elementos de seguridad cuentan con las señalizaciones para salidas de emergencias, kit de primeros auxilios, extintores y puntos de reunión. El plantel educativo se encuentra en perfectas condiciones debido a que se entregaron las instalaciones en su totalidad en el regreso a clases después de pandemia.

La parte externa del plantel cuenta con señalizaciones correspondientes sobre el plantel educativo, es una zona con poca viabilidad tanto de vehículos como de personas. Hay diversas áreas verdes que se mantienen cuidadas por la alcaldía. En general, el plantel cuenta con las adecuaciones necesarias en perfectas condiciones.

4.4. Transcripción de los resultados

Una vez que realicé las entrevistas (misma que fue grabada en el equipo de cómputo), el siguiente paso consistió en realizar su transcripción. Una transcripción consiste en convertir un archivo de audio a texto, recurrí a una aplicación que me permitió trasladar y así recuperar la información lo más completa y exacta. La duración de cada una de las entrevistas fue de una hora aproximada, como lo señalo recurrí a una aplicación, en este caso *Microsoft Teams*, dentro de ella, abrí un archivo de Word con la función de dictado que permitía trasladar el audio a texto.

En este proceso, traslade la información completa de los audios, se revisó aspectos como: signos de puntuación, palabras mal escritas, entonación, claridad en la idea, omisión de palabras, muletillas. Posteriormente, se realizó una segunda revisión el cual requirió de un mayor tiempo de dedicación, debido a que dentro del programa utilizado se cambiaba el sentido de algunas palabras o bien en algunos casos se omitían ideas debido al volumen del audio, y consecuencia también de que del uso del cubrebocas⁷ por parte de los profesores que no permitía obtener la claridad y fluidez en la grabación. Finalmente, para esta primera obtención de información se realizó una última revisión del audio con la entrevista transcrita, con ello tener la certeza de que la información estuviera lo más cercana a lo dicho por cada docente.

4.5 Interpretación de los resultados

La información transcrita se colocó en una base de datos que estuvo organizada por las temáticas o categorías de análisis que se realizaron desde el inicio de la entrevista: concepciones sobre la docencia, profesionalización docente, acciones personales y de la SEP,

⁷ A causa de la pandemia por el virus SARs-COVID 19.

formación en secundaria y comunidad docente, obtenidas de la entrevista, este paso permitió relacionar las temáticas a abordar con las preguntas de investigación. De esta manera se logró contrastar las categorías con los objetivos específicos que se plantearon, además permitió definir con mayor claridad la información que fuera útil para la construcción de las categorías finales, por tanto, se tomó en cuenta una serie de factores: pregunta de investigación, objetivos, teoría recuperada y discursos de los docentes.

A partir de ahí, se realizó la selección de ideas, puntos y temas que resultarán fundamentales para abordar el análisis, donde se obtuviera información por la mayoría de los docentes que se pudiera contrastar, refutar o argumentar por la teoría obtenida y lo dicho por ellos.

La base de datos estuvo conformada por seis hojas de cálculo, organizada de la siguiente manera: preguntas de investigación identificadas con un código de color que ayudo a reconocer durante el análisis qué se logró responder y qué faltó por indagar; concepciones de los docentes; profesionalización docente; acciones de manera personal, acciones de la SEP, formación secundaria y comunidad docentes. En cada una de las categorías se colocaron las preguntas relacionadas con el tema y las respuestas de los docentes.

En conjunto, se elaboró una tabla que contará con las ideas iniciales recuperadas en la entrevista, es decir, se concentró la información de la categoría inicial, con los elementos indagados, y al final se tuviera la información necesaria y útil para la contratación de los discursos. La tabla 2 ejemplifica las temáticas iniciales recuperadas de la entrevista realizada y de las que partí, las posibles subcategorías, es decir, los contenidos que se abordaron y, por último, la categoría de análisis obtenida.

Durante este proceso se logró detectar cuál era el tema del que se contaba con más información, que elementos se habían dejado inconclusos y a qué no se logró dar respuesta.

Asimismo, se identificó la información de acuerdo con el código de color para dar respuesta a las preguntas de investigación y objetivos. De igual manera, reconocí la información útil para la etapa siguiente identificada por códigos de colores y palabras resaltadas en negritas.

Tabla 2

Temáticas y categorías analizadas

Temática	Subcategorías o contenido	Categoría de análisis
PERFIL DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Formación inicial • Experiencia docente • Condiciones laborales • Interés por la docencia • Concepción del docente 	¿Qué es ser docente? Entre interpretaciones y funciones
FORMACIÓN CONTINUA	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción sobre formación continua • Capacitación. • Actualización • Profesionalización • Diferencias y similitudes 	¿Qué es formación continua? Un profesional hablando de profesionalización
ACCIONES DE FORMACIÓN CONTINUA	<ul style="list-style-type: none"> • Intereses personales • Experiencias • Cursos, talleres y seminarios • Instituciones • Programas de formación 	¿Qué se hace y qué le sugieren hacer?
COMUNIDAD DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Intercambio • Experiencias en comunidad 	Una comunidad docente, sin comunidad

La elaboración se realizó con base al análisis categorial de la tesis de Sánchez, (2021).

4.6 Análisis empírico

Una vez que se tuvo toda la información sistematizada, se dio paso al análisis de la información. Para ello, en una primera instancia se partió del objetivo de la presente investigación que fue analizar las condiciones para la formación continua de los docentes de Educación Secundaria, comparando sus discursos con los establecidos oficiales de la SEP. Además, considerar cada uno de los objetivos específicos: analizar las políticas y acciones de formación continua del docente de Educación Básica en Secundaria; caracterizar al docente de Educación Secundaria; describir los lineamientos oficiales de ingreso y permanencia de los docentes en servicio de Educación Secundaria y finalmente, comparar el discurso de los docentes de Educación Secundaria con los establecidos oficiales para atender la formación continua

Ello me permitió identificar las categorías de análisis que daban respuesta a lo que pretendía indagar desde el inicio, al final se realizaron cuatro que lograron reflexionar, cuestionar e indagar los objetivos establecidos.

- **Categoría de análisis I. ¿Qué es ser docente? Entre interpretaciones y funciones.** Profundiza respecto a los significados que tiene el docente con relación al desempeño de su profesión; reflexiona qué significa ser docente y cómo es su ingreso al sistema educativo. En el desarrollo del análisis se contrasta con los elementos teóricos retomados en capítulos anteriores, pero en especial, centre atención por lo dicho por los docentes para reflexionar en torno a su labor, ello permitió caracterizar al docente de educación secundaria, sobre todo de la población que participó del proceso.
- **Categoría de análisis II. ¿Qué es la formación continua? Un profesional hablando de profesionalización.** Durante el desarrollo de este análisis, hubo

elementos fundamentales para comprender ¿qué se entiende por formación continua?, ¿qué significa capacitación, actualización y profesionalización?, debido a las implicaciones que tiene para su actuar. Parte de mis supuestos al inicio estaban inclinados en que los docentes y la comunidad educativa en general, tienden a entender los términos anteriores como sinónimos, profundizando en el capítulo uno y que resultaba clave para el análisis recuperar al reconocer en voz propia ¿qué se entiende? y ¿cómo lo llevan a cabo? Una de las principales finalidades fue contrastar cómo se comprende y que implicaciones trae en su práctica.

- **Categoría de análisis III. ¿Qué hace y que le sugieren hacer?** En especial, para el caso de esta categoría, considero que da respuesta a la pregunta de investigación. Intento recuperar en los discursos de los docentes las acciones que se realizan para atender la formación continua, las implicaciones que tiene para sus promociones y el impacto para el desarrollo profesional. En conjunto comparo, lo señalado por la actual Estrategia Nacional de Formación Continua 2022, además de la mención de aquello que se ha venido estableciendo como parte de las políticas de formación. Durante el análisis se permite observar algunos de los obstáculos presentes para una formación continua óptima.

- **Categoría de análisis IV. Una comunidad docente, sin comunidad docente.** En lo que concierne al análisis de esta categoría, consideré esencial su mención, dado que me permitió abrir un espacio de reflexión en torno al trabajo colaborativo y el impacto de trabajo entre comunidad docente. Si bien, no fue parte de los supuestos originales y tampoco formaba parte de los objetivos previstos, considero que permitió descubrir una oportunidad de crecimiento en el desarrollo profesional mediante el trabajo en comunidad, sin embargo, también deja de

manifiesto ciertas características del docente de secundaria que limitarían su trabajo colaborativo.

Cada una de las categorías finales, se realizaron con la información seleccionada en contraste con la información teórica que se elaboró en los capítulos iniciales, puesto que uno de los principales objetivos de la tesis es disentir o argumentar lo señalado por los docentes en conjunto con la teoría.

Capítulo V.

Formación continua en secundaria: ¿realidad o discurso político?

Introducción

La formación continua en docentes en secundaria fue la principal inquietud que me surgió para la realización de la presente tesis, reconocer y comprender ¿qué sucede? ¿Cómo se lleva a cabo? ¿Qué acciones se realizan? fueron algunos de los cuestionamientos que surgieron. Por lo que conocer su opinión, dar voz a sus discursos, atender sus realidades y necesidades permitió comprender y entender desde diversas categorías de análisis los procesos por los que atraviesan.

Los discursos recuperados por medio de las entrevistas abrieron la posibilidad de atender a sus opiniones desde la experiencia, creencias, dificultades e impacto que tiene la formación continua para su desarrollo profesional. Lo analizado fue parte de un proceso de descubrimiento contante, los supuestos iniciales se mantuvieron presentes en algunos casos, en otros se abrieron nuevas interrogantes que espero se realicen en futuras investigaciones, mientras que para algunos discursos faltó mayor profundización e indagación.

Finalmente, la estructura del presente capítulo se encuentra determinada por cuatro categorías: ¿Qué es ser docente? Entre interpretaciones y funciones donde recupero qué significa ser docente para ellos, así como su ingreso a la docencia; ¿Qué es la formación continua? Un profesional hablando de profesionalización, en el que intento retomar sus significados en torno al concepto de capacitación, actualización y profesionalización; ¿Qué hace y qué le sugieren hacer?, refiere a las acciones realizadas por ellos en contraste con lo que establece la autoridad educativa; y, por último, una comunidad docente, sin comunidad en el que aborda el trabajo colaborativo y la comunidad.

5.1 ¿Qué es ser docente? Entre interpretaciones y funciones

A lo largo de los primeros capítulos de esta tesis, intenté recuperar en sus primeras páginas los elementos que constituyen la formación continua, desde el recuento histórico que la constituye, hasta la construcción social respecto a la profesionalización de su labor, sin dejar de lado las exigencias políticas que la conforman. Sin embargo, hay un aspecto imprescindible en este proceso, y es comprender ¿quiénes son los actores del sistema educativo?

Los docentes, entendidos como sujetos que comparten conocimientos, facilitan los aprendizajes, potencializan las habilidades de los estudiantes, transmiten valores, acompañan, guían, reconocen, aprenden, se adecuan a establecidos, cumplen requisitos, transmiten valores, apoyan, inspiran, además de otras funciones y actividades que realizan en su día a día construyen sus propias percepciones y significados en torno a lo que realizan, a su labor de lo que para ellos conlleva ser docente.

Por consiguiente, las reflexiones generadas parten de asumir a la docencia como una labor compleja, constituida por una gran diversidad de factores, que tienen consecuencias en las condiciones para su formación continua, sean éstas de diversas características, es decir, laborales, institucionales y profesionales. Ello, implica reconocer a los docentes como piezas centrales en la implementación de las políticas, como actores o protagonistas, pero en especial, como personas fundamentales para el desarrollo de las sociedades, para el progreso de las instituciones. Por lo que vale la pena cuestionarse, ¿quiénes son esos docentes? ¿Cómo perciben su práctica? ¿qué entienden por la docencia? y ¿de qué depende su práctica?

De forma tal, que el siguiente análisis reflexiona lo que significa ser docente y cómo se relaciona con su formación continua y profesión docente. Por ello, comprendo al docente como un sujeto que se estructura en un proceso continuo de cambios y transformaciones

sociales y políticas, inmersos en contextos únicos, particulares y personales que producen y generan conocimientos en constante intercambio con el otro, y forman parte de procesos educativos que construyen en su hacer, ser y quehacer. De acuerdo con Sandoval

El sujeto cotidiano entonces no es irrelevante ni pasivo, contribuye a su acción diaria a darle sentido y forma a la compleja trama social desde su propio ámbito, por pequeño que este pudiera parecer, y sus acciones repercuten más allá de su estrecho universo. (2000, p. 18)

En este sentido, atender a aquello que percibe ser docente en un entorno donde se desarrollan personal y profesionalmente permitirá distinguir que, en este encuentro con ellos, el docente tiene su historia particular, sus propias percepciones entre lo que debe ser, y lo que idóneamente debería ser. Por ejemplo, en el siguiente discurso “ser docente” implicaría transmitir conocimientos.

¡Miré!, cuando yo iba en la secundaria a mí se me facilitaban las matemáticas, entonces yo soñaba, así ¡yo soñaba! con explicarle a mis compañeros. De hecho, les explicaba, y entonces yo me veía explicando, en este caso estamos hablando de trigonometría, porque a muchos de mis compañeros se les dificultaba. Entonces a mí se me daba esa facilidad de explicarles, pero bueno siempre se me quedó grabada esa situación de explicar, de explicar, de enseñar. (ECFM2, 2022)

Desde su historia y vínculo que ha establecido con su labor, él es responsable de generar explicación de aquello que conoce, es decir, transmitir sus conocimientos y compartirlo con los demás. La enseñanza es su principal función, comunica sus saberes o habilidades respecto al área de su especialidad siempre en intercambio con sus estudiantes. Desde mi interpretación, el vínculo que genera con su profesión está relacionada con proporcionar lo que él conoce en busca de aprendizajes.

Aunado a lo anterior, ser docente conlleva una diversidad de acciones en su actuar, pero también de valores que se interponen en lo que él debe ser para sus alumnos, una manera de percibirse pensada y construida desde las implicaciones que tiene para el otro. Por ejemplo, un docente señala “es una gran responsabilidad, porque tienes muchísimas cabecitas, muchos niños que están, que son como esponjita, que están este reconociendo muchas cosas y tú vas a ser está guía para que ellos puedan desarrollarse en diferentes ambientes.” (ECFE1, 2022)

En concordancia con lo anterior, el siguiente fragmento afirma “Bueno, primero es un gusto, yo lo hago con gusto; otra, pues tengo la responsabilidad de que mis alumnos aprendan, no es tan sencillo hacer que un alumno aprenda francamente.” (ECFM2, 2022) Es así como la responsabilidad funge como factor determinante para lo que ellos consideran ser docente, implica hacerse consiente de cómo actúa y de las obligaciones que adquiere en su forma de actuar, su labor está definida a través de un valor, que asume cuestiones éticas, un sentido de ser cuando se realiza con los otros. Emilio Tenti describe a la docencia como un servicio con y sobre los otros, en el que se involucran su personalidad, emociones y sentimientos.

Por tanto, la responsabilidad describe una de las características que debe tener para realizarse en su profesión, más allá de contar con los conocimientos propios de la disciplina que imparte, las habilidades, estrategias o saberes pedagógicos en su actuar dentro de las aulas, para ellos la principal particularidad de ser docente radica en un valor. Ramona de Febres (2007) lo define como “cumplir con las obligaciones personales, familiares, laborales y ciudadanas; con rendir cuentas.” (p. 119) La responsabilidad de ser docente ha sido construida a través de su experiencia, su trayecto profesional (tanto en su formación inicial como continua) y la identidad que han adquirido.

Los docentes van desarrollando sus propias formas de concebir ser maestro, sus percepciones del ambiente laboral, sus concepciones del sistema educativo, etc., y de delinear las formas de relacionarse con las diferentes figuras de ese contexto, los modos de desarrollar su didáctica. (Domínguez, 2014, p.26)

Cada uno cimienta sus propios significados en un ir y venir de su profesión; ellos son quienes otorgan un sentido a su ser a partir de las experiencias que han tenido, aquello que conforman desde su entorno personal y quiénes lo hacen desde su ejercicio profesional; en conjunto con las exigencias sociales, que se relacionan con los establecidos políticos, económicos y sociales que giran alrededor de su quehacer dentro de los entornos educativos. No obstante, también existen voces que lo definen desde un aspecto laboral, y por otro lado desde la vocación:

Para mí, bueno lo puedo tomar de dos enfoques: Uno, por el lado profesional, es un trabajo y por otro lado, es una vocación y yo siento que tengo a ambos lados, me gusta ser docente, me gusta enseñar, pero también me gusta verlo como una forma de trabajo, entonces creo yo, que se deben de combinar las dos cosas, y no sé, a veces veo a mis compañeros, a otros maestros y me quedo pensando —a veces nos falta ser más profesionales — ese lado del profesionalismo en docente, como que se ha dejado mucho, mucho de lado, y pues yo creo que para mí ser docente es involucrarse en lo que es si estás, en el trabajo involucrarse todo lo que es el trabajo, no nada más que dar clases, va más allá, bueno yo al menos así lo veo. (ECFT4, 2022)

En especial, con este discurso tiene dos perspectivas para describir su actuar, distinto de asumirlo como un valor. Desde su experiencia, ser docente es tener el placer de realizar su trabajo, la plenitud por aquello que hace, un aspecto vocacional. Esto me llevo a indagar desde el aspecto teórico ¿qué se entiende por vocación?

Si se hace un recuento histórico, la vocación en la docencia estuvo ligada en sus inicios con la religión católica. Esta mirada otorgaba a la vocación un valor de servicio, el cual se ofrecía a los demás, un significado en el cual tener fe sobre aquello que se transmitía a los alumnos, un esfuerzo moral para cumplir con el deber de “educar” a alguien.

Desde este contexto el maestro nacía con la vocación de impartir sus conocimientos, puesto que Dios llamaba a cada individuo a cumplir con su misión en la vida, aunque en los nuevos escenarios en donde el auge se centra en el desarrollo de enfoques novedosos, implementación de estrategias en tecnología, prácticas educativas distintas, además de adquirir sentidos distintos de ser respecto a las exigencias demandadas, es decir, ya no sólo se concibe a un servicio que se otorga, no es exclusivo de un acto de fe sobre lo que se comparte, ahora implica la preparación desde su formación inicial, sobre lo que se desea compartir, que traen consigo aspectos como: contar con las herramientas, estrategias y conocimientos necesarios para cumplir con las demandas exigidas (sociales y políticas). Es así como, la vocación en su concepción sufre transformaciones ante el progreso y desarrollo de las instituciones.

Si partimos de definirla etimológicamente el término deriva del latín “*vacatio, vocātus*” lo que significa llamar. De acuerdo con Pantoja significaría “el llamado a satisfacer una necesidad para lograr el bienestar del individuo y afirmar un interés que nos impulsa a hacer las cosas para alcanzar el éxito.” (1992, p.18) La vocación docente desde esta nueva mirada traerá satisfacciones personales a los sujetos, puesto que desarrollarán mejores estrategias de trabajo, herramientas efectivas de enseñanza, aprendizajes significativos y posibilitará mejores aptitudes, no obstante, las nuevas miradas no dejan aún lado al docente que realiza su trabajo por “amor y fe” más allá de un quehacer con retribuciones económicas que lo valoricen.

Todo lo anterior, se logra con un recorrido a su trayectoria profesional, su formación inicial y sus intenciones por continuar con su constante preparación “la verdadera vocación es aquella que permite al hombre autorrealizarse, le da la oportunidad de desarrollar aptitudes y habilidades y le permite reafirmar sus rasgos de personalidad.” (Pantoja, 1992, p. 19). Lo recuperado en el discurso se deduce que ser docente conlleva una constante preparación en su actuar.

Por otro lado, el docente señala el aspecto profesional, el cual lo relaciona con el área laboral, lo que me invita a reflexionar ¿cómo relaciona el profesionalismo con el trabajador? A partir de la fundación de la SEP en 1920, se configuraron sistemas educativos que dependían específicamente del gobierno mexicano; el gobierno federal durante las siguientes décadas llegó a centralizar el sistema educativo nacional a través de reformas constitucionales, así como la determinación en los Planes y programas de estudio en la educación; lo cual tiene efectos en la década de los 40, debido a que el principal empleado del estado fueron los docentes, efecto de la creciente aceleración de matrículas en las escuelas públicas de los diversos estados y del Distrito Federal —ahora CDMX—.

Lo anterior, trajo consigo sindicatos magisteriales que organizaban la inestabilidad en el empleo que vivieron en esa época, a causa de las injusticias que enfrentaban (sueldos bajos, inestabilidad laboral, regulación en la contratación y permanencia). Ante esta transformación sindical, los docentes se convirtieron en empleados públicos que desempeñaban su labor a cambio de un salario, denominado “trabajadores al servicio del Estado” (Arnaut, 2013).

Este breve recuento, identifica al docente regulado por condiciones de trabajo y disposiciones oficiales únicas y exclusivas en las diversas funciones como trabajador de la educación, su labor se desempeña desde un servicio público de acuerdo con los establecidos

y condiciones del Estado, pero que lejos de su cumplimiento se encuentra el compromiso y responsabilidad por aquello que hace, también implica el profesionalismo en su labor docente.

En este marco histórico, se reconoce que en una primera instancia se cuenta con un trabajador del Estado pero que en las políticas implementadas se ha intentado transformar los discursos políticos para reconocer al docente en una mirada desde la profesionalización. En este sentido, se busca atender al docente no como un trabajador que se desempeña de manera técnica, más bien como un profesional especializado en su quehacer, una persona calificada que aplica conocimientos más complejos y formalizados — aún hay un enorme camino que recorrer para lograrlo. —

Tanto la vocación como el aspecto profesional forman parte de un constructo social determinado, vale la pena profundizar ¿qué es ser un profesional o cómo entender la profesionalización? La idea de profesional se construye con la imagen de docentes que cuentan con los conocimientos y herramientas para ejercer su profesión. Si recuperamos las características mencionadas por Le Boterf (1999), respecto a ser un profesional, este requiere de una serie de elementos como actuar de manera oportuna, combinar recursos personales y profesionales, partir de sus experiencias y comprometerse con la tarea de su actuar.

Lo antes mencionado me lleva a articular el discurso señalado por el docente. Ser docente para él, en un primer momento es atenderlo desde el aspecto laboral, sin embargo, también es fundamental relacionarlo con lo que implica atender a sus funciones desde el aspecto profesional, se asume como trabajador sin dejar de lado el compromiso y las competencias que se requieren es su función.

(...) el maestro en tanto sujeto social y sujeto histórico, es concebido como un hombre de la sociedad, y en tanto docente, como trabajador que recibe un salario a cambio de

sus servicios profesionales. Se trata de un actor social (...) (Citado en Domínguez, 2014, p 68, Calvo, Cedillo, Romero y Sandoval, 1993, p. 7)

La historia construida lleva a definirse como un trabajador al servicio del Estado, sujeto a normas, establecidos y condiciones que le son propias por ser el parte de los discursos oficiales en el Sistema Educativo Mexicano, pero que ello implica atender a su labor profesional, como aquel sujeto que se encuentra comprometido con su labor y con la educación.

Cabe destacar, que a partir de la instauración del Servicio Profesional Docente se crean condiciones distintas para el desarrollo de la profesión docente, los establecidos oficiales tienden a declarar una transformación radical en el docente como profesional, conocedor de sus funciones, preparado y/o actualizado. En este discurso se pretendería fortalecer la práctica educativa mediante la reflexión y la crítica, lograr ejercer una profesión libre y autónoma, y con ella integrar los conocimientos didácticos y pedagógicos que ha adquirido, o bien que adquiere a lo largo de su trayecto profesional.

Es mirar a un docente que se desempeñe con el conocimiento de su actuar, a partir de habilidades intelectuales específicas, dominio de su disciplina, competencias didácticas, así como una identidad profesional y ética: responsabilidad y compromiso, todo lo anterior señalado en el perfil de egreso de los docentes. El camino es sinuoso, puesto que existen obstáculos para el crecimiento personal y profesional, que no logran llevar al docente a una profesionalización oportuna. Desde mis consideraciones, habría que reconocer las condiciones que existen para lograrlo de manera fructífera e idónea.

La profesionalización, entendida como un proceso se relaciona con la construcción que realiza a lo largo de su trayecto para desempeñarse de manera óptima, su forma de percibirse (trabajador o profesional), las competencias que requiere para el inicio de su labor

(formación inicial); la manera en la que se involucra con los procesos de desarrollo y evaluación de su quehacer (experiencia); el enfrentar y solucionar los cambios y necesidades sociales actuales (formación continua); así como los resultados que generé a lo largo de su actuar (evaluación) serán piezas claves para reconocerse como profesional.

No obstante, los cambios en los sexenios, implementación de diversas políticas, intereses políticos, la necesidad por atender nuevos enfoques y herramientas, así como la diversidad de necesidades que día a día surgen hacen que el proceso de profesionalización sea cada día más complejo. Por tanto, desde las voces recuperadas ser docente implica ser trabajador del Estado, pero con una mirada de constante transformación en lo que hace, desea y quiere para conducirse en la educación. Por último, recupero lo dicho por el siguiente docente:

Pues al principio, de aventura. Pero, pues ya encontré mucha satisfacción ¿no? Al momento de ver cómo se realizan ellos, lo que van aprendiendo, y pues servir como fuente de inspiración ¿no? También me dicen —¡Hay quiero estudiar eso! — o a lo mejor no que se dediquen tanto al arte, pero que si lo toman como una fuga, como una forma de expresión ¡Es muy padre eso! (ECFA3, 2022)

En este último discurso, recupero el agrado que implica su trabajo. Ser docente se traduce en la satisfacción que le provoca que sus alumnos aprendan en la constante interacción, ser un acto de inspiración. Reconozco que en su discurso se encuentra la intención de desarrollar en los estudiantes competencias y habilidades para explorar sus capacidades, generar ambientes donde puedan expresarse y compartir, ambientes de confianza y comunicación. Desde lo que menciona interpreto que su historia respecto a su formación inicial (profesora de Artes), permite vincularse con la profesión como fuente de

inspiración, compartir sus experiencias para motivarlos y potencializar sus habilidades desde un área artística.

Otro aspecto que me parece interesante apuntar es lo relacionado a su inserción en la docencia, puesto que inicia como una aventura. Quizá desde un principio no estaba en sus planes ingresar al sistema educativo no tenían presente ser un profesional de la educación, sin embargo, aventurarse a ser docente la llevo a encontrar agrado por aquello que hace y comparte. Lo anterior me invito a reflexionar sobre los motivos que se tiene para el ingreso de los docentes a su labor, dado que esto tendrá efectos significativos o catastróficos. Si considero que la motivación es un elemento determinante que permitirá guiar, reflexionar y transformar su permanencia, además de influir en su actuar, me sugiere reflexionar que su ingreso “aventurero” puede tener efectos positivos o negativos durante su trayecto formativo.

Valdría la pena indagar en un momento posterior ¿Cuáles son los motivos que se tienen por ingresar en la docencia? ¿Cuáles son los factores que consideran para la elección de ser docentes? ¿Cuáles son las carreras más demandadas por los universitarios? ¿Qué valor social se otorga a la docencia como profesión? Aspecto que permitiría relacionarlo con lo señalado por el INEE cuando afirma “los datos presentados indican que cada vez menos jóvenes se interesan en las licenciaturas de formación docente para educación básica.” (2015, p.122) y que cómo es el caso de la docente anterior, ingresan por accidente al sistema educativo, por falta de oportunidades en su área de formación inicial.

Por último, pese a que no cuento con los datos suficientes para realizar un análisis más profundo, detecto que, en cada uno de los docentes entrevistados, en el momento de realizar las preguntas relacionadas con su ingreso a la docencia señalan tener al menos uno o dos profesores en su núcleo familiar. Por lo que interpreto que la relación con la docencia se construye más allá de una formación inicial, es decir, en su historia de vida tienen

antecedentes de alguien que compartió con ellos sus propias experiencias (padres, tíos, hermanos, hermanas), en razón de lo cual ser docente, es atender a una mirada llena historias que construyeron desde tiempos en que ni siquiera podían haber considerado dedicarse a la profesión; un vínculo que se generó (para algunos de ellos) desde su vida personal, antes de la profesional. En este sentido, como lo señala Bulloch en las etapas de formación docente que describí en capítulo uno, existe un período de aproximación a su profesión.

Para resumir lo dicho hasta aquí, rescato que cada uno de los profesores anteriores muestra su vínculo con su labor, desde aquellos que lo traducen como valor, hasta quienes lo recuperan como fuente de inspiración. Sin duda, la relación con sus prácticas, su historia, sus contextos han permitido conjuntar en sus discursos, la manera de mirarse: responsables, trabajadores, profesionales o artistas, misma que han sido articuladas a lo largo de su trayecto. La conexión con aquello que hacen es personal y única, a pesar de encontrar similitudes, las cuales creo se han homogeneizado a causa de los discursos políticos, la sociedad, directivos, medios sociales sobre aquello que debería “ser un docente”, cada uno cuenta con sus propias historias, contextos y cómo es que se asume en una labor tan compleja y construida bajo constructos del “deber ser” en la sociedad.

He de destacar que, en esta mirada sobre qué es ser docente, considero quedaron discursos a medias, palabras no dichas, dudas que quedan en el aire, cuestionamientos no realizados que hubiesen permitido contar con más información respecto a ¿cómo lo construyeron? ¿Por qué asumen a la docencia con esa mirada? ¿Cómo llegaron a esas percepciones? ¿Se ha modificado su mirada desde sus inicios hasta ahora? Sin querer justificar, diversos factores hacen que queden las inquietudes antes realizadas: la entrevista fue reducida, mi poca habilidad para la realización de preguntas, el tiempo reducido y en

especial, al momento de realizar mi análisis, me permiten mirar aquello que me faltó indagar, cuestionar. No obstante, me deja ejes de reflexión y análisis para ocasiones posteriores.

Por último, lo mencionada en esta categoría de análisis me permite resolver una de las interrogantes que me surgieron al inicio de la investigación ¿Cuáles son las características de los docentes de secundaria? Atenderlo desde su mirada, desde sus discursos, ser docente implica una labor llena de valores y atribuciones que se hacen respecto a las acciones que se ejercen. Ser una persona responsable es uno de las principales cualidades y características; contar con vocación, que cómo lo recupero se ha visto transformada por las exigencias sociales, económicas y políticas del país; reconocerse como trabajador del Estado en constante transformación para el logro profesional y finalmente, inspirar a aquellos sobre quienes realiza la labor; interpretaciones que sin duda tienen efecto en su día a día, en sus acciones y en el compromiso respecto a lo que deben o no conocer, a lo que esperan de su actuar y a las acciones que tendrán sobre ese hacer, porque considero que en la forma en que miran su identidad tendrá efectos sobre lo que hacen para su quehacer, es decir, para su crecimiento constante, en este caso para su formación continua.

5.2 ¿Qué es la formación continua? Un profesional hablando de profesionalización

Uno de los principales cuestionamientos que me interesaba indagar en el desarrollo de la entrevista fue el que refería al término de formación continua, para mí era fundamental reflexionar ¿cómo comprendían la formación continua?, debido a que la manera en que lo interpreten podría tener implicaciones sobre aquello que hacen, y cómo a través de sus trayectos personales y profesionales han transitado por ella.

En esta categoría de análisis, la principal finalidad fue recuperar los conceptos que se relacionan con ella: capacitación, actualización, profesionalización; considerados como

elementos cruciales para el desarrollo personal y profesional de los docentes en una sociedad en constante transformación. En especial, mediante sus discursos reflexionar la relación que guarda en su dimensión profesional y laboral, puesto que involucran aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que tienen efecto para su desempeño profesional, por lo que profundizar en su significado o interpretación desde sus experiencias esencial para el análisis de la presente investigación.

Tal como se menciona en la parte teórica, la formación consiste en la búsqueda por nuevas estrategias para resolver los conflictos presentados en su quehacer profesional. En caso específico de la formación continua tendría como finalidad la renovación de conocimientos de manera permanente. Un docente señala “Pues, así a grandes rasgos es prepararse, prepararse, se puede decir cada día o continuamente. Prepararse. ¡Así lo entiendo!” (ECFM2, 2022)

A partir de este discurso, la formación continua refiere a la acción de prepararse, por lo que entiendo la acción como el efecto de adquirir conocimientos y/o habilidades necesarias para afrontar su día a día. Por otra parte, en otro discurso consideran la formación continua como “seguir aprendiendo, porque nunca se deja de aprender.” (ECFE1, 2022)

Si se atiende a la formación como un proceso continuo, este será un elemento necesario que deberá desarrollarse a lo largo de todo el trayecto laboral, consecuencia de los cambios y transformaciones a las que se encuentran sujetos. Aprender, por tanto, implicará adquirir los conocimientos, estrategias y valores necesarios para la vida, que desde mi perspectiva no solo tendrán efecto en su labor educativa, también para su desarrollo personal.

En el caso del profesorado de secundaria, las preparación y aprendizaje requiere de atenderse diversas áreas, es decir, prepararse o aprender implica que se cuenten con los conocimientos suficientes respecto a su formación inicial o bien desde su especialidad,

determinados por el campo de formación propio de su ejercicio (Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Comprensión del Mundo Natural y Social, Tecnología y Artísticas). En segundo lugar, el que refiere a los conocimientos y estrategias relacionadas con el conocimiento pedagógico especializado: un saber pedagógico; el cual radica en evaluar las situaciones educativas y tener las estrategias para afrontarla.

El saber pedagógico permite la reflexión en las prácticas de enseñanza (escuela, docentes, alumnos), la gestión, didáctica, trabajo en equipo, planeación, evaluación. Dicho saber producirá aprendizajes educativos significativos, donde el docente de secundaria cuenta con el dominio propio de su disciplina, pero aunado a un saber que le permitirá actuar de manera oportuna en el acto educativo. Por lo que los discursos recuperados, me llevan a comprender que la formación continua es prepararse de manera constante para aprender en su actuar, por ende, ambos factores tanto disciplinares como pedagógicos harán que la formación continua logre el resultado esperado.

Considero así, que la formación de los docentes, debe ser un proceso continuo y permanente, que mediante la reflexión y el diálogo atienda las necesidades educativas de otros, siempre en un marco pedagógico, puesto que la finalidad es trasladar aquellos conocimientos en aprendizajes y que los estudiantes construyan sus propios saberes. En el foro académico *La reforma educativa. Voces de la Investigación*, realizado por el ISSUE UNAM, el Dr. Díaz Barriga (2019) en su presentación expuso lo siguiente:

Si se desea fortalecer la formación de profesores, tendríamos que actualizar la formación pedagógica e ir más allá de lo que actualmente veo que se hace. Hoy se piensa que la formación pedagógica, es que el estudiante aprenda a hacer un portafolios, una evaluación auténtica, un proyecto y me parece que eso es instrumentar la Pedagogía, me parece que tenemos que reflexionar sobre las

finalidades de la educación y desde las finalidades de la educación pensar como reconstruimos tanto lo pedagógico como los saberes didácticos y, por otra parte, necesitamos investigar sobre el debate de cada una de las disciplinas genera desde su interior.

En los discursos de las entrevistas mencionadas, aunque no profundizan en aquello que implica la formación continua, y se reduce solo a las acciones de “prepararse” y “aprender”; no debe dejarse de reflexionar que contar con el dominio de los conocimientos curriculares, así como los aspectos de sus enseñanza y aprendizaje en su quehacer, lograrán que su constante preparación tenga efectos por demás significativos en sus funciones, siempre y cuando éstas cubran las necesidades que se presentan. Con ello me refiero, a que las acciones de formación continua contengan los elementos teóricos y prácticos necesarios para su labor, sin dejar de contextualizar o considerar a todos los implicados, en sintonía con lo que deben conocer y cómo deben proceder para sus contextos y entornos educativos.

Por otro parte, algunos docentes relacionan a la formación continua con el concepto de capacitación o bien de actualización, un docente señala:

Para mí es, por ejemplo, si yo doy física tendría que estarme actualizando con los contenidos constantemente, o por el otro lado, puede ser con el trato hacia las personas viéndolo por el lado de la psicología, por el lado de la física, bueno yo, en lo particular, lo he comentado muchas veces con el director, tenemos muy poca actualización, hemos estado al pendiente de los cursos y cuando lo sacan nos los ponen en un horario de clases, o sea no los podemos tomar, pero son muy escasos, hemos escuchado cursos de Psicología, de apoyo socioemocional, pero no de especialidad, siento yo que falta ese apoyo (...) (ECFT3, 20022)

Tal como se menciona en el discurso, los docentes requieren de capacitación continua, así como actualización, sin embargo, el proceso de formación que consistiría en contar con las herramientas para afrontar desafíos educativos se traduce en asistir a cursos, los cuales proporcionarán conocimientos en el área de su disciplina o en otras áreas que están relacionadas con el ámbito educativo. Por consiguiente, las acciones que se implementan son interpretadas como la asistencia de cursos, que, si bien forman parte de la estrategia formación continua de cada gobierno, no son acciones exclusivas.

Por otra parte, en lo que refiere a las acciones de capacitación suele generar debate el impacto y la finalidad que persiguen, debido a que como el término refiere se traduce a un proceso mediante el cual posibilita a las personas a contar con los conocimientos y herramientas para atender de manera eficiente los cambios e innovaciones del sistema. Lo cual, dejaría de manifiesto las políticas encabezadas por modelos neoliberales que enmarcan la eficiencia y eficacia para la resolución de los procesos. ¡Ser más eficiente para lograr mejores resultados!

Considero que el entender la formación continua como sinónimo de capacitación deja de lado las finalidades que persiguen ambos conceptos—formación y capacitación, — en especial, el tipo de sujeto que se desea formar. Por un lado, alguien que sistematice su quehacer y, por otra parte, la falta de reflexión de su labor como profesional. No sin antes mencionar, en la idea de contar con una formación continua esperada, es decir, tener los mínimos requeridos para sus promociones o escalafones, el acceso a capacitaciones (cursos) se convierte en un fenómeno en cascada que da como resultado el cúmulo de certificaciones, que en ocasiones dejan la duda de su utilidad o funcionalidad en el quehacer educativo puesto que tecnifica la práctica de los profesionales de la educación.

De eso se desprende, otro aspecto, los cursos impartidos se encuentran en un abismo de incertidumbre entre si es útil para los fines que persigue el docente, por ejemplo, para el caso de sus promociones, debido a que no cuenta con la información referida de si es acreditado oficialmente por la SEP. De acuerdo con la información proporcionada por los docentes, la instancia MEJOR EDU⁸, es la encargada de aportar a los docentes información necesaria para cursos, talleres, diplomados o diversas estrategias, sin embargo, no proporciona la información suficiente respecto a si el curso a tomar se considera para las promociones docentes, en consecuencia, el acceso a capacitaciones u actualizaciones deja de tener demanda e incluso los docentes no consideran su ingreso puesto que no obtienen ningún beneficio.

(...) está considerando la capacitación y la actualización a través de cursos avalados por MEJOR EDU, si se suponía que ellos iban a mandar cursos si tenían esa validez, pero ese factor lo hicieron a un lado, de hecho, están unificados en este momento, y ese es un problema, pues porque, además, el maestro no se obliga. Entonces, uno de los factores importantes que tiene que establecer la SEP, para que el maestro pueda actualizarse, pueda tener una mejor formación, es que este tipo de cursos les sean válidos para las promociones verticales y las promociones horizontales. (ED5, 2022)

Igualmente puntualiza:

(...) MEJOR EDU se tendría que poner a trabajar, para decir que institución sí está capacitada, y los contenidos de lo que va a dar la institución sean los adecuados, que

⁸ Institución pública cuya misión es impulsar la mejora continua de la educación básica, media superior, inclusiva y de adultos para contribuir al desarrollo integral de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos en sus diversos contextos sociales con un enfoque de inclusión, equidad y excelencia. (Gobierno de México, 2022)

le va a servir al maestro para incidir en el proceso de aprendizaje de los alumnos.
(ED5, 2022)

Al mismo tiempo, los cursos que se toman no cuentan con el personal idóneo para su labor. Los docentes mencionan tomar cursos donde la teoría es la base que lo fundamenta, empero, no cuentan con experiencias prácticas que permitan trasladar los conocimientos adquiridos a sus realidades. Mencionan contar con personal de “escritorio”, personas que nunca han ingresado a un aula escolar y que desconocen el trabajo del docente. Un docente menciona las limitantes en la impartición de los cursos:

Por un lado, miré lo digo por esto, hemos tenido muchos cursos, pero todos son en línea y las personas que a veces nos los dan son personas de escritorio ¿a qué me refiero con esto? Que jamás han tenido contacto con el ámbito laboral frente a grupo, entonces, entre comillas ellos suponen que es así, pero nuestra realidad es diferente, entonces siento que han salido muchos cursos, pero no han sido tan beneficiosos para nosotros. (ECFT3, 2022)

Lo anterior, lo relaciono con lo dicho en párrafos anteriores, respecto a que el personal que imparte los cursos también deberá contar con una preparación respecto a su área disciplinar, pero además tener las estrategias pedagógicas para llevar a cabo su labor. En tal sentido, fomentará habilidades de reflexión y crítica respecto a su actuar y logrará que los docentes lejos de comprender los cursos a nivel teórico fomenten el cuestionamiento, indaguen sobre sus procesos, se arriesguen a descubrir nuevos modelos educativos, busquen herramientas innovadoras y realicen un trabajo colaborativo, con la finalidad de resolver conflictos educativos, no desde la capacitación en cascada o bajo mecanismos de la acreditación como cumplimiento.

A mi parecer, si un docente aprende nuevas estrategias, es muy posible que se encuentre motivado por trasladarlo a su ámbito laboral. En tal sentido, todos aquellos conocimientos que serán transmitidos lograrán tener los resultados esperados. Por lo que si los cursos, talleres o diplomados solo se enfocan al conocimiento teórico, sumado a la falta de contextualización de los entornos, condiciones económicas, y del contexto de la institución, es poco probable que se generen nuevas estrategias que permitan a los docentes transformar sus procesos de enseñanza y de aprendizaje. Una docente señala

(...) no está contextualizado, no consideran varios factores que nosotros como docentes nos enfrentamos en el día a día. Entonces yo creo que sí se requiere actualizaciones, pero no solamente de nosotros como docentes, sino también las personas que están al frente de los cursos. (ECFE1, 2022)

Desde mi perspectiva, comprender la formación continua como un sinónimo de capacitación significa reducir al docente a un técnico que accede a ellos por cuestiones de certificación académica, así mismo, como cumplimiento sobre los requerimientos administrativos solicitados. Si bien son parte de sus promociones, la oportunidad para acceder a incentivos se aleja de los propósitos y finalidades de la formación continua, que es contar con las estrategias necesarias para enfrentar los conflictos que se le presenten e incluso en la mejora educativa.

Revalorar las estrategias implica mirar todo lo que conlleva la asistencia a los cursos, el contenido, la población, la evaluación, la formación pedagógica, las cuestiones disciplinares, contar con el personal óptimo. Repensar en las características anteriores, traerá como consecuencia la asistencia a los cursos, y, por ende, no contar con las carencias que los docentes detectan. El INEE (2018) puntualiza “la formación continua tiende a ser más

efectiva cuando se centra y se diseña a partir de la práctica, es decir, que está integrada en el quehacer diario del docente en el aula.” (p.41)

Por lo que el término de capacitación a pesar de reducirlo a la asistencia a cursos en su mayoría teóricos que solo tecnifican los saberes debería tener como trasfondo atender la formación continua para la mejora y transformación en los procesos del docente. Comprender sus propósitos ayudaría a reconocer la importancia de la formación continua a lo largo del trayecto de vida. Un docente señala cuando se le cuestiona si capacitación es un sinónimo de formación continua:

No, no es lo mismo, porque cuando te capacitas puede ser un período de una semana nada más, y te van a capacitar simplemente en alguna acción. Por ejemplo, puede ser el control de luz solamente, y cuando es continuo quiere decir que te estás actualizando, tanto en contenidos, el manejo de personal, manejo de emociones; eso abarca más el trabajo, es más grande. (ECFC4, 2022)

La capacitación forma parte de la formación continua, las finalidades no son las mismas, debido al marco histórico que conforma a la capacitación. La capacitación como acción por la que se adquieren conocimientos para responder al mundo laboral, sin embargo, es la estrategia más utilizada en las políticas de formación continua.

Desde mi consideración convendría plantear nuevas estrategias que posibiliten una mejora educativa, considerar una serie de factores, porque constituye parte del proceso en la formación de los docentes, además de que permite contar con herramientas de manera rápida para afrontar las vicisitudes que se le presente. En el siguiente discurso el docente realiza una distinción entre ambos conceptos.

(...) la formación continua es más como un proceso, y la capacitación a lo mejor nos pueden capacitar ahorita para dar un curso de algo rápido y la formación continua ya lleva más tiempo, porque es más algo más, como más elaborado. (ECFA3, 2022)

Otro de los términos más referidos para abordar la formación continua, es la actualización cuyos propósitos consisten en mejorar la práctica educativa para responder a las nuevas exigencias, requiere de la profundización de elementos teóricos o prácticos en busca de la mejora en el ámbito educativo. Uno de los docentes señala a la formación continua como “actualización y adaptarte a los cambios.” (ECFE1, 2022)

Por medio de la actualización, el docente extiende sus conocimientos, además de innovar en estrategias para el trabajo con los estudiantes. La actualización tendría como finalidad promover el desarrollo profesional de los docentes mediante un ámbito pedagógico y disciplinar, sin embargo, desde mi perspectiva es un término que implica reconocer aquello que se sabe y conoce desde su formación inicial para que a partir de ello se generen nuevas estrategias.

En este bagaje tan amplio de profesionales insertos en la educación secundaria, las características particulares de cada uno lo hacen por demás complejo, debido a las necesidades que se tienen en cuanto a los conocimientos previos a su ingreso a la docencia, es decir, distan unos de otros. Para ejemplificar, mientras que para la maestra de español (Normalista) sus necesidades de actualización las ubica en la búsqueda de estrategias que refieren a la transversalidad, planificación y trabajo colaborativo; por otra parte, el docente de Ciencias (Ingeniero) sus prioridades de formación continua radican en temas de física, tecnología y programación.

Con lo anterior, no me refiero a que uno es mejor que la otro, ambos tienen sus propias nociones y necesidades de lo que constituye para ellos la actualización y los efectos de está

en el desempeño de sus funciones como docente, aunque, comprender la parte disciplinar alejada de la parte pedagógica, deja de lado la formación continua como un entramado de ambos que en algún momento se cruzan para hacer equipo, y que incluso al no señalarlo deja en duda ¿qué es más importante actualizar para un docente, el ámbito disciplinar o el ámbito pedagógico? ¿por qué actualizarse solo desde un ámbito? En mi opinión, la parte disciplinar y pedagógica son parte de un conjunto, permiten el logro para el desarrollo profesional.

La formación continua requiere de procesos que atiendan ambos aspectos, por lo que tanto la actualización como la capacitación constituyen una manera de brindar herramientas, estrategias y conocimientos a lo largo del trayecto profesional. Tal como señala el siguiente fragmento:

Pues precisamente, la necesidad que hay de que el maestro se esté actualizando en toda su vida profesional, no es solo que terminé con su licenciatura. En el caso, por ejemplo, de Secundaria o en alguna especialidad, si no el hecho que se esté actualizando a través de cursos, talleres, maestrías, doctorados, que toda la vida esté actualizado. (ECFD5, 2022)

Como sujetos inscritos en el ámbito educativo, la preparación constante y el aprendizaje continuo que proporciona la capacitación y la actualización se vuelven fundamentales para su actuar, no obstante, aclarar que implica mirar las necesidades disciplinares dentro de un marco pedagógico y didáctico que brindé formas de solucionar conflictos educativos.

Por otra parte, otro de los conceptos que indagué por medio de las entrevistas, fue la profesionalización, aspecto que lo relaciono con el discurso anterior. Una de las maneras más habituales de acceder a promociones, incentivos o escalafones en la formación continua es mediante cursos que el mismo sistema educativo diseña, sin embargo, aquellas que refieren

a maestrías, especialidades o doctorados enfocadas al ámbito educativo, poco se consideran en los discursos. Como lo menciona el docente es a través de estos recursos que también se encuentran actualizados en su quehacer diario.

La profesionalización como todo proceso requiere de conocimientos y estrategias, en especial, para el caso del docente: una formación pedagógica. Como señalan Morales, Socorro y Rojas (2017) “la profesionalización supone admitir su carácter de proceso, tiene como objeto la transformación y desarrollo del modo de actuación profesional pedagógico del docente.” (p. 7) Es por esta razón que, la profesión docente requiere de un compromiso y responsabilidad con el trabajo que se realiza dentro de los ambientes educativos; espacios donde lo ideal es generar reflexión, investigación, debate y áreas de oportunidad en constante transformación. Sarramona, Noguera y Vera argumentan “solo son profesionales de la educación, aquellos cuya tarea «es intervenir, realizando funciones pedagógicas para las que se han habilitado»” (1998, p. 105). De otra manera, habría una carencia en cuanto a los conocimientos para realizar procesos de enseñanza y de aprendizaje óptimos en el sistema educativo.

En la historia de la docencia en México, sus inicios centraron al docente como un trabajador visto desde un oficio, donde la vocación (desde la mirada religiosa) era como una misión del docente, es a partir de la modernización educativa, así como la implementación de políticas y reformas en las últimas décadas que han puesto principal interés en atender la formación continua con miras a la profesionalización de los docentes: un profesional de la educación.

Cabe destacar, las estrategias no han dado impactos positivos, si recurrimos a la contextualización de la implementación de programas, así como el discurso y evaluación de ellos, la formación continua se atiende mediante cursos y capacitaciones a nivel teórico y

técnico, en lugar de procedimientos o procesos que resuelven los problemas del aula. Con ello, la profesionalización lejos de lograrse como desarrollo profesional se tecnifica y tiene como resultado un proceso donde provoca poca reflexión, crítica y debate respecto a su labor. Sumado a lo anterior, el discurso recuperado en mis entrevistas demuestra que la profesionalización queda entendida como sinónimo de capacitación o de actualización. De los cinco docentes, tres de ellos lo señalan: “Es el trayecto formativo de el maestro, su preparación, su actualización, lo entiendo así.” (ECFD5, 2022); el siguiente profesor menciona “Estar en capacitación constante.” (ECFE1, 2022); y por último “Pues una actualización, seguirnos formando ¿no?” (ECFA3, 2022)

Desde mi perspectiva, la profesionalización en el ámbito educativo debe considerar aquellas funciones pedagógicas que permiten generar decisiones en los actos educativos. Tenti Fanfani apunta “Un profesional se caracteriza por la posesión de conocimientos que por lo general requiere de un período de formación más o menos prolongado en una institución especializada.” (2011, p. 144-145) Mis interpretaciones se dirigen a que los docentes de secundaria al ser especialistas en un área —matemáticos, artistas, físicos, entre otros— sus procesos de profesionalización quizá quedan enfocados al área de su especialidad, sin considerar las necesidades pedagógicas que con lleva su quehacer.

Por lo que el acceso a maestrías, doctorados, licenciaturas en la educación se reduce de manera significativa, y la formación continua se atiende por medio de un catálogo de cursos probables para su actuar, mismos que podrán ser vías de acceso a promociones o incentivos. Además, he de mencionar que las condiciones económicas que presentan no son las mejores, asistir a una maestría o doctorado no se convierte en una prioridad, dado que requiere considerar, por un lado, ingresos para sustentar a sus familias, pero además ingresos para sus estudios.

La gran complejidad de la profesionalización es que presenta carencias en cuanto a su diseño “implica solo un cambio de estrategia, pero se trata de la misma política” (INEE, 2018, P.33). Ser un profesional y atender a su formación continua, no implica solo asistir a cursos, talleres, tampoco acceder a maestrías o doctorados sin una finalidad educativa. Es necesario que se adquiriera compromiso por parte de las instancias que promueven la formación, así como de los docentes para generar conocimientos y habilidades pedagógicas, disciplinares y didácticas.

Ser un profesional de la educación es contar con el conocimiento sobre la profesión docente atender a procedimientos, actitudes y valores que constituyen el acto educativo, resolver mediante saberes pedagógicos los problemas que enfrenta en ambiente educativo para ser capaces de producir aprendizajes. Ser docentes reflexivos, críticos y que indaguen en su quehacer.

A partir de lo revisado en la teoría y el contraste del discurso docente, considero que la estructura de las capacitaciones y actualizaciones se aleja de sus necesidades, en conjunto con la tecnificación de saberes. Existe un catálogo por demás vasto de cursos que pueden ser útiles para sus procesos, aunque la mayoría se enfoca a nivel teórico, aspecto que manifiestan en sus discursos, por lo que valdría la pena tomar en cuenta estrategias que puedan ser trasladadas a sus aulas: práctica en los procesos. De ello se desprende la falta de motivación para tomarlo, aunado a la falta de incentivos (personales, económicos y sociales), así como las exigencias políticas, que trae como consecuencia una falta de cultura de la formación, su finalidad como desarrollo personal y profesional difícilmente es lograda.

Dentro de este panorama, se suma la diversidad y heterogeneidad en el magisterio. Considero que debido a que el nivel de secundaria se atiende como educación básica, se engloban las acciones de formación para todos los sujetos docentes. No obstante, los docentes

de secundaria cuentan con particularidades y una serie de factores que trascenderán en su práctica, con ello me refiero no solo a la capacidad de explicar o transmitir sus conocimientos respecto a sus temas de especialidad, mis reflexiones están dirigidas a los efectos que se genera en su actuar. Por ejemplo, procesos para transmitir los conocimientos que refieren a la planificación, momentos de la planificación, secuencias didácticas, cómo lograr procesos de enseñanza y de aprendizaje, evaluaciones, estrategias didácticas, materiales didácticos serán distintos para la docente de español que es normalista, que para el docente de física al ser ingeniero —¡Aclaro! No mejores, si no distintos— y que en ocasiones mediante las capacitaciones no logran concretarse la falta de práctica en las aulas, incluso en la falta de experiencia.

Dentro de este marco, creo que la formación continua será una herramienta que permitirá el desarrollo profesional, siempre y cuando se entiendan con claridad las finalidades, lejos de acercarse a normas y establecidos políticos en busca de perfiles homogéneos, logre profundizar en aquello que conocemos, o que deseamos conocer de manera continua a lo largo del trayecto formativo, por lo que las acciones de capacitación, actualización y profesionalización tendrían que lograr el crecimiento de los profesionales. Para el docente de matemáticas la profesionalización es adentrarse en el conocimiento, ser permanentes.

Bueno, yo lo que entiendo es que él docente ya es un profesional. Ahora, si usamos el término profesionalización, pues seguramente tiene que ver con ir más allá ¿no? O sea, hacer más. Es como si digamos, yo y lo qué es la Ingeniería, o en la licenciatura, si nosotros nos vamos con una maestría, pues estamos adentrándonos más, un doctorado, pues más. Entonces, yo entiendo como profesionalización ese hecho de ir, profundizar más en los estudios. (ECFM2, 2022)

En su discurso, llama mi atención que desde el principio asume al docente como un profesional, alguien que cuenta con los recursos para desempeñar su función, además está en un proceso de continua búsqueda y de profundización sobre temas de su interés, en este caso de su área de especialidad, en conjunto con la búsqueda de otras formas de pensar la formación continua: maestrías y doctorados.

Es así como al recuperar los discursos interpreto que la profesionalización la entienden como sinónimo de capacitación o actualización, lo que deja la incertidumbre y el cuestionamiento de ¿qué entienden por ser profesionales? ¿qué es ser un profesional de la educación? Dudas que me faltaron indagar, pero que valdría la pena realizar en un momento posterior para comprender la complejidad de lo que se denomina profesionalización docente, y si es por medio de la asistencia a cursos, talleres o diplomados que se consigue obtener dicho proceso.

Una vez analizado cada uno de los conceptos, quisiera recapitular cada uno de ellos. En primer lugar, recupero el término de capacitación, entendida como los procesos por los cuales los profesionales atienden de manera eficiente las funciones que desempeñan, (Secretaría de trabajo y prevención social, s. f.) sin embargo, me gustaría profundizar sobre las finalidades que se persiguen.

A partir del crecimiento de la matrícula estudiantil con la modernización educativa, el término adquirió un valor para la eficiencia y eficacia en las empresas o instituciones donde se laboraba, la mayoría de las empresas la usaron como herramienta para mejorar el desempeño de los trabajadores y así atender a una gran cantidad de ellos, tales efectos se trasladaron al sistema educativo, debido al aumento de personal que en algunos casos no contaba con estudios en el ámbito educativo, se requería de capacitar al maestro con conocimientos básicos para el desempeño de sus funciones. En algunos casos mediante

cursos a gran escala, lo que permaneció como una estrategia que tenía efectos positivos para las políticas educativas, dado que se les preparaba para su función, atendía a una amplia población y los docentes cumplían con los requerimientos.

Pese a los grandes esfuerzos por parte del sistema educativo para la mejora y el diseño de estrategias de formación continua, la capacitación sigue presente en cada reforma establecida, aunque no con los efectos deseados, debido a que, en mi consideración se instrumenta el saber docente, destaco que no por ello considere que sea una estrategia incorrecta.

La capacitación como proceso para adquirir nuevas o mejores estrategias forma parte de las finalidades de la formación continua, pero el diseño, estructura, orden, contenido, deja muchas inquietudes por parte de los docentes, como consecuencia no toman los cursos por diversas circunstancias, entre las que destacan: falta de tiempo, cursos muy teóricos, personal poco preparado, falta de contextualización, poca incentivación.

A mi parecer, la capacitación es una herramienta poderosa para la educación, siempre y cuando esta sea pertinente para el personal, resulte de vital importancia para el desempeño de su labor, sea planificada, tenga una finalidad educativa, este contextualizada, cuente con diagnóstico, tenga una evaluación sobre sus impactos, fortalezca competencias y mejore las aptitudes. En fin, que sea una herramienta que potencialice al máximo el logro de procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, pero sobre todo para el desarrollo profesional del docente.

En segundo lugar, el término de actualización. Conocer un poco la historia de los docentes permite contextualizar cada una de las necesidades presentes. A lo largo de mi escrito he señalado que la educación secundaria cuenta con una gran diversidad de actores que hacen que los procesos en la formación continua sean diversos, heterogéneos y por demás

complejos. Por lo que, actualizar al personal cuando existe una gran variedad de disciplinas desde su formación inicial lo vuelve un reto exponencial.

Comprendo a la actualización como un proceso por el cual se desarrolla y/o se profundiza la etapa de formación inicial. Debido a esto los talleres, diplomados, cursos o alguna otra estrategia estarán enfocados a asistir a ellos de acuerdo con las necesidades que presentan desde su formación inicial, es especial, lo referente al área curricular.

De hecho, los docentes mencionan como necesidad cursos referentes a su área de especialidad (física, matemáticas, artes), lo que deberá ser un aspecto clave para la estructura de cada uno de los ellos, creo que al ser conocimientos que deben actualizarse de manera continua ante los cambios constantes, debieran ser trasladados a contenidos educativos que puedan ser significativos a los estudiantes, donde el docente obtenga aprendizajes que sean relevantes para las aulas escolares.

De igual manera, la actualización como un recurso para la formación continua es fundamental siempre y cuando está contextualizada respecto a la diversidad de actores inscritos en la educación secundaria y distinga la trayectoria de los docentes, ello puede ser un factor que permita que el catálogo que se ofrezca sobre formación continua tenga la demanda esperada por los ellos, pues atenderá a sus características y reconocerá sus áreas disciplinares.

El siguiente término que recuperé fue el de profesionalización. Ser un profesional de la educación sugiere que el docente cuente con las capacidades, aptitudes y habilidades para desarrollarse en su labor. Un docente profesional no solo necesita conocimiento de la materia que imparte (área de especialidad), implica una serie de conocimientos pedagógicos, tener compromiso moral y responsabilidad social. Lo anterior, deduce que al ser un profesional de la educación este conjuntará las características anteriores.

Los docentes de secundaria al ser de diversas disciplinas, cuentan con títulos profesionales que les otorga un valor social, cuya idea radica en que se cuenta con alguien más cualificado para el desempeño de su área de especialización, sin embargo, al acceder a otro ámbito distinto al de su origen, (por ejemplo, químicos insertos en la educación) no debiera dejarse a un lado la importancia del trabajo interdisciplinario para el caso de los profesionales de la educación, en especial los conocimientos pedagógicos que lograrán un óptimo desempeño.

Atender la profesionalización, desde mi punto de vista, implicaría reconocerla como una posibilidad que brindará mayores oportunidades de ingreso, generar mejores condiciones salariales, espacios para reflexionar, así como oportunidades de movilidad para abrir áreas de crecimiento laboral.

Finalmente, las afirmaciones realizadas por parte de los docentes definen a la formación continua como una acción que implica prepararse y aprender, además de relacionarlo con conceptos como actualización y capacitación, en pocos casos con la profesionalización. De acuerdo con el portal de la SEP los programas de formación continua tienen como objetivo principal “la mejora de las competencias profesionales del magisterio, integrando nuevas competencias y oportunidades para su desarrollo individual y social, que reflejan el logro académico de sus alumnos (...)” (Gobierno de México, 2022)

Con ello, relaciono lo dicho por los docentes con los argumentos que da la autoridad educativa, la formación continua tiene como fin la preparación y aprendizaje de nuevas competencias para el desarrollo personal y profesional de los docentes, es así como, mediante la asistencia a cursos, talleres, diplomados, asesorías pedagógicas y didácticas atienden a sus procesos de formación continua.

No obstante, las finalidades que persiguen las capacitaciones, así como las actualizaciones no necesariamente coinciden con los procesos de formación continua óptimos para el personal, dado que se vinculan con las necesidades políticas y económicas del país. La productividad, eficiencia, calidad son conceptos que guían el diseño de la diversidad de cursos y estrategias de formación, con el fin de cubrir a la mayor parte del personal, al sistematizar prácticas y homogeneizar los saberes, además de considerar que estrategias como la asistencia a maestrías o doctorados poco son consideradas.

La formación continua no tendría como fin último la “productividad”, por el contrario, debería contribuir a la formación de habilidades cognitivas para comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje, otorgar un sentido a la profesión desde la reflexión, así como aprender a trabajar con el colectivo (docentes, estudiantes y padres de familia) para conseguir la mejora del ambiente educativo.

En un mundo en constante cambio, donde las nuevas generaciones tienen conocimientos que los docentes desconocen, se requiere de estrategias que fomenten un docente preparado para resolver conflictos educativos, dispuesto a aprender y estar en constante búsqueda de distintas estrategias que mejoren o modifiquen su práctica. Un docente que reconozca que estar en constante aprendizaje es necesario.

En conclusión, para que lo anterior pueda lograrse debiera generarse una cultura de la formación en los docentes, alejados de la certificación como medio para el logro de sus objetivos, con ello modificar la tan aclamada estrategia de infinidad de cursos que se promueve con las capacitaciones y/o actualizaciones. Lo correspondiente sería generar estrategias acordes y cercanas a las necesidades de los docentes, atender a contextos, horarios y contenidos que ayuden al crecimiento profesional de cada uno, pero sobre todo no entender

a la formación continua como sinónimo de capacitación o actualización, dado que la reduce a una tecnificación de saberes.

5.3 ¿Qué hace y qué le sugieren hacer?

A lo largo de la historia de la educación en México se han hecho infinidad de sugerencias respecto a lo que el docente debería hacer, cómo hacer y dónde hacerlo. La Secretaría de Educación Pública a través de una serie de recomendaciones plantean deberes y obligaciones que acatar para cumplir con requerimientos cuyo fin es cubrir con perfiles y parámetros establecidos, en vías de la mejora educativa. En lo que respecta a esta categoría mis intenciones se centran en recuperar aquellas acciones que hace el docente por interés propio, pero que también la SEP como institución reguladora de los procesos educativos realiza para proporcionar la formación continua.

De acuerdo con la *Estrategia Nacional para la Formación Continua* cuyo propósito es construir una oferta formativa que fortalezca los conocimientos de los docentes, establece procedimientos de trabajo y organización para él, enfatiza la oferta de formación continua al realizarse de manera anual y considera los contextos vulnerables. La estrategia realiza acciones como la conformación de un Catálogo Nacional de Formación Continua, el diseño de oferta en modalidad autogestiva y la elaboración de documentos con orientaciones didácticas para el favorecimiento de los procesos educativos en el aula.

Los programas de formación que se establecen son el resultado de la Encuesta de Detección de Necesidades de Formación por parte de la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFC), que tiene por objetivo recuperar información de los docentes sobre los ámbitos de formación que son necesarios para el desarrollo profesional, es decir, parte de los intereses del personal de la educación básica.

La oferta de formación continua se conforma de dos maneras en las que se estructura la temática de acuerdo con lo que la política pública establece. La primera es de carácter general y se proponen los cuatro ámbitos de formación: *Ámbito 1. Campo para el desarrollo disciplinar; Ámbito 2. Pedagógico y didáctico; Ámbito 3. Gestión escolar y ámbito 4. Formación Cívica y ética y vida saludable.* Mientras que la segunda, es más específica y se plantea por ejes en el que se detectan las necesidades más inmediatas.

La oferta formativa puede adoptar diversas modalidades: en línea, a distancia, autogestivo, autogestivo con apoyos, bimodal y presencial. De acuerdo con la SEP, los programas responden a las características de los distintos niveles y servicios educativos, además de las distintas figuras educativas (docentes, técnicos docentes y personal con funciones de tutoría asesoría técnica, asesoría técnica pedagógica, de dirección o de supervisión). En lo que respecta al tipo de formación continua se consideran: conferencia magistral, jornada, taller, curso, diplomado y trayecto formativo.

Finalmente, con relación a los tipos de oferta se toman en cuenta tres: impartida por recurso PRODEP (contratado por instancias formadoras), impartida por recurso estatal (implementados por áreas de formación que atiende a las necesidades locales y particulares) y oferta nacional (implementados por las autoridades educativas y estatales, organismo del sector educativo y otras instancias del sector público y privado sin costo).

Dentro de este marco, la revalorización del docente es primordial para la transformación, dado que se pretende el reconocimiento como profesionales de la educación, como agentes en el proceso educativo y su formación continua es un asunto indispensable para su desempeño. La Estrategia considera las necesidades formativas, contextos regionales y locales para regular los procesos en la organización, seguimiento y validación en el diseño de la oferta de formación continua.

Es mediante el USICAMM que se norman los procesos para la selección, admisión, promoción y reconocimiento de los docentes. A partir de este organismo desconcentrado se distribuye la información sobre la oferta formativa al que el docente puede acceder, es decir, los cursos que se ofertan cada año. Un docente menciona:

Sí, normalmente. Bueno, a partir de la pandemia nos tuvimos que dar de alta en el correo oficial del USICAMM, y nos mandaban los cursos por ahí, y ya nosotros decidimos si los tomamos o cuáles si podemos tomar o cuáles no. Aunque ahorita nos enfrentamos a una disyuntiva muy fuerte por parte del USICAMM, que no se ha establecido cuáles cursos tienen o son considerados válidos, tomar uno de manera obligatoria y otra voluntaria. (ECFT4, 2022)

Como lo señala la Estrategia, una vez elaborada la encuesta se consideran las temáticas a tratar en los cursos que ofrece el catálogo, sin embargo, en el discurso anterior pese a contar con las temáticas que se abordarán, en el diseño de los cursos, la modalidad en la que se imparten y un sinnúmero de factores que se consideran para su publicación, es incierto dado que no se conoce si tiene validez o no para los procesos de promoción que se desean realizar.

Con ello, me queda el cuestionamiento ¿al promoverse un curso en el catálogo por parte del USICAMM, no lo acredita o válida para las certificaciones que el docente requiere? Tal parece que no, que una vez que el docente decide inscribirse al curso, tiempo después se le notifica si forma parte de su trayecto formativo, y en especial, si es acumulativo para el acceso a promociones.

Otra de las instancias que se encarga de proporcionar información sobre la formación continua es MEJOREDU, institución pública que impulsa la mejora continua de la educación básica con un enfoque de inclusión, equidad y excelencia, dicha institución suple las

funciones de lo que se conocía como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), aunque los resultados no han sido satisfactorios.

La otra institución que está obligada por norma era lo que antes era el INEE, y ahora es —Hay se me fue el nombre de la institución (tono pensativo) — MEJOR EDU, y se supone que está instancia regulaba los cursos. Habla de precisamente, de esta actualización del magisterio, pero por X o Y razón, sea el recurso, sea políticas, sea la organización, no ha funcionado como lo plantearon. (ED5, 2022)

Como señala el docente, pese a ser una institución que regulará la oferta formativa a la que el docente accede, está no realiza de manera óptima su labor. Tal es el caso, de la infinidad de cursos que hoy se abren en *Facebook*, blogs educativos o en diversas páginas de internet que, aunque no se cuente con la validez oficial por las instancias encargadas, se abre un camino a la certificación en cascada de cursos que en muchas ocasiones no tienen la veracidad para regular los procesos de formación continua o que incluso no son de utilidad en la práctica docente. Sumado a lo anterior, dado que las acreditaciones pueden establecerse en modalidad en línea, dichas páginas ofertan acreditar los cursos sin que el docente tenga que realizar el curso por sí mismo, es decir, alguien más realiza su capacitación a cambio de un pago y así obtener el documento que lo acredite.

Entonces también eso de, no regular los cursos; empezaron a existir instituciones por todos lados, de que te vendían el reconocimiento, el diploma. Todo eso tiene que estar montado y tiene que estar muy regulado, y si hay una instancia como MEJOR EDU que viene a sustituir al INEE, entonces ellos tendrían que decir qué instituciones, qué tipo de curso te va a servir para qué cosa. (ED5, 2022)

Desde mi perspectiva, si las instancias que regulan dichos procesos se encuentran en transición entre a los cambios de la reforma educativa de Enrique Peña Nieto con la actual

reforma de la Nueva Escuela Mexicana, pocos resultados favorecedores se pueden analizar en estos años de transformación. De acuerdo con Morán Breña (2022) “A tres años vista de un Gobierno que se propuso dar la vuelta a México como un calcetín, no se observan grandes modificaciones en las aulas, ni un gran modelo educativo, integral que lo sustente.” (s. p.)

Los cambios parecen no ser sustanciales, los discursos recuperados no muestran que las acciones respecto a la formación continua tengan el resultado esperado, los docentes lejos de acceder al catálogo ofertado, mencionan conocer las estrategias o por lo menos las instituciones encargadas de proporcionar la información, pero no señalan incorporarse. Por ejemplo:

(...) desafortunadamente los cursos no están actualizados, falta esta actualización, también desde esas autoridades, esas instituciones (...) ahorita con lo de la pandemia, pues tenemos que llevar otro estilo de aprendizaje, realizar ciertas adecuaciones, pero pues eso no nos lo dan en la maestría, tampoco hay cursos para poder llevarlo a cabo, incluso hasta con el inglés, pues también estamos batallando en la escuela, o sea, está la intención, pero no está este hecho, plasmado en la realidad. (ECFE1, 2022)

La falta de actualización por parte de los cursos ofertados, encontrar poca relación entre lo que sucede con su realidad dentro de las aulas, aquello que ven como contenido, así mismo la falta de adecuaciones a las necesidades que presentan, son una serie de factores que provocan desmotivación o asistencia a la oferta formativa otorgado por dichas instancias. Además, de la falta de preparación del personal que imparte los cursos.

Normalmente siempre son herramientas novedosas, el detalle es que a veces la persona que le imparte, como le decía es una persona de escritorio, no ha tenido, digamos la experiencia frente a grupo y eso para mí es un punto muy fuerte, porque no es lo mismo suponer algo, que vivir algo. Y eso bueno, yo siento que lo he lo he

criticado mucho, porque no es posible. Por ejemplo, yo si tengo el área de física, y me dan a cubrir una hora de español y me dicen —esto le vas a dar— Obviamente no les voy a poder explicar cómo debería de ser, ¿por qué?, porque solamente estoy basándome en algo que ya me dieron. Es muy diferente a que la persona que vaya a acudir un grupo que trabaja esa área; uno, puede ayudar a los alumnos, y dos, puede enriquecerlo más. Lo mismo pasa con los cursos, si la persona que está impartiendo el curso, nada más leyó el manual, pero no tiene la experiencia, difícilmente va a poder proporcionar algo más de lo que está viendo, siento yo que falta ese pasito, ese pasito gigantesco, digamos que los cursos sean impartidos por personas que han tenido ya el trabajo, que ya han estado frente a grupos, que conozcan ¿cuál es o cómo es la experiencia de dar clase? (ECFT4, 2022)

El acceder a una formación considero que permitirá construir nuevos aprendizajes, obtener información que permita resolver conflictos de manera oportuna, aportar información clara, ordenada y coherente, no obstante, estas finalidades no se lograrán concretar cuando el personal que proporciona los conocimientos (a través de cursos o talleres) no cuenta con esos elementos para atenderlo, e incluso que no resulte relevante y que careza de interés por parte del personal, en especial, que logre trasladarlo a su entorno educativo. Si a esos elementos se suma la falta de utilidad del curso, el docente no encontrará sentido a tomarlo, debido a que no tiene efectos para su práctica.

Le explico por qué, el de Quantrix qué fue lo último que tomamos, no fue ni el momento ni el lugar adecuado, ni la situación adecuada ¿por qué?, porque el programa requiere mucho tiempo. Cuando lo empezamos a tomar fue exactamente después de haber abandonado la escuela por la pandemia (...) Y con física, pues no lo pudimos, ahora sí entrelazarlo por los contenidos, son muy diferentes (...) Le

comentaba el director, tendríamos que formar un curso aparte, una autonomía a parte para poder llevarlo a cabo, porque se nos estaba asignando una hora por semana, una hora en una semana no es suficiente, necesita más tiempo y ese para mí fue mucha inversión, poco ahora sí, poco o nada de beneficio, de utilidad tuvo el curso. (ECFT4, 2022)

Considero que un docente que encuentra motivación en aquello que hace tiene probabilidades de generar estrategias, buscar herramientas, promover aprendizajes. Por el contrario, un docente desmotivado poco le provocará aquello que hace, permanecerá estático y escasas sugerencias podrá realizar a favor de su labor. Lo mismo sucede cuando el docente no encuentra los motivos suficientes o el interés por aquello que hace, por tanto, realizar algún curso o taller que fortalezca sus procesos tendrán impacto de acuerdo con el interés que tenga para realizarlo, si se encuentra motivado buscará la manera de trasladar sus conocimientos al aula, pero si este no cumple con sus expectativas resultará innecesario e incluso tedioso. Una docente señala que la motivación en asistir a los cursos depende de que estos sean relevantes para sus procesos.

De que sean significativos, que realmente vayan aportar algo, si me vas a dar un curso donde simplemente me vas a dar teoría, así como lo aplico o sea como lo contextualizó, hace falta que sean más prácticos, más contextualizado, que nos permita precisamente desarrollar esas competencias, que nos permitan utilizar el saber en el momento preciso; pero sí, pero si nada más es información, información, información y no, no es útil, pues por eso yo tampoco sé, yo creo que se pierde el interés cuando un aprendizaje no es significativo, lo vemos nosotros con los alumnos. (ECFT4, 2022)

Hablar de motivación resulta un tema subjetivo, el cual requiere de muchas interpretaciones, puesto que mientras para alguien puede parecerle motivante algo, para otro puede no serlo, sin embargo, lo que sí es claro al hablar del tema son los resultados que genera cuando algo se realiza con motivación, el impacto que tiene en los procesos personales y profesionales. Por tanto, considero que cuando un docente se encuentra motivado logrará cumplir objetivos y metas educativas que pongan de manifiesto su compromiso y constancia en el desempeño de su labor, por ende, no solo depende del diseño del curso, taller o diplomado.

Por otra parte, uno de los factores que influirá en su formación continua y en la motivación que se tenga para permanecer y participar está relacionado con el impacto económico que se tiene, en las retribuciones salariales y el reconocimiento de su desempeño. De acuerdo con Valdelamar (2018) las cifras ofrecidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), señalan que “el salario inicial para un maestro de escuela primaria sin experiencia en México es de aproximadamente 18 mil dólares al año (156 mil pesos), mientras que la percepción máxima para un profesor con experiencia es de 37 mil dólares.” (s. p.) estadística que muestra que en México se ocupa el séptimo lugar donde peor se paga a los docentes.

A partir de este panorama, en el cual el docente no encuentra alicientes para atender a su formación continua, en suma, las retribuciones a su salario no son significativas y el diseño de los cursos no son lo que necesitan para atender la educación en México, es poco probable que se incorpore a ellas. Ello muestra que los cambios no han sido sustanciales, pese a que en la *Estrategia Nacional de Formación Continua (2022)* establece nuevas prioridades para la formación continua como es: ampliar la cobertura en las acciones de formación, atender a las necesidades de los Planes y Programas de Estudio, impulsar acciones

para el desarrollo de la autonomía, atender a contextos de vulnerabilidad, promover temas de igualdad y género.

Las acciones muestran el interés por la transformación en el proceso, sin embargo, aún falta conocer los resultados que se obtienen a partir de lo que se llevan a cabo, de su concreción, puesto que para reconocer su impacto será necesario escuchar las voces de los docentes, elemento fundamental para conocer qué ha significado, cómo ha contribuido, cómo se sienten.

Un factor que llama mi atención se encuentra relacionado a las promociones, tanto horizontal como vertical. Al ser una estrategia cuya finalidad es que el docente tenga un incentivo por su vocación, servicio y dedicación, además de adquirir ascenso, ya sea en su percepción económica como de funciones que realiza, los docentes no participan en él. De las cinco entrevistas una de ellas destaca lo siguiente “Participé el año pasado, durante la pandemia, pero eso no estaba bien organizado. Yo creo que fue un error haberlo hecho en su momento, no estaba, les falta mucha organización.” (ECFE1, 2022). Los cuatro docentes restantes no participan, debido a que existen una serie de razones que hacen parecer que la estrategia no cuenta con las normas bien definidas, pero en especial que parece tener un sinnúmero de obstáculos para acceder. Un docente menciona:

No, porque por ambos lados me bloquean, le voy a explicar por qué. Si yo quiero aplicar para promoción vertical me piden estar dando clases dentro de mi área o dentro de mi clave, pero ahorita no estoy dando las clases de mi clave, ¿por qué?, porque mi clave dice maestro de enseñanza, maestro enseñanza de tecnología o taller, y estoy dando clase de Física, entonces desde ahí me bloquean; porque si lo intenté este año. Por el otro lado, no puedo solicitar horas, porque tengo la plaza completa de tecnologías, y para poder pedir ahora sí promoción de horas necesita que no tenga la

plaza completa. Es como decir si te dejas, pero no te dejas y luego si te dejas, pero siempre dijo mi mamá que no (...) Y otra cosa que me llama mucho la atención es la siguiente, por ejemplo, si en esta escuela falta un docente, en teoría, bueno por lógica sería que las horas pasaran a los docentes que están trabajando aquí, pero no es así. Creo que hay un procedimiento que primero se tiene que ofertarse para los que acaban de salir o acaban de presentar su examen de admisión y pasaron, si no hay ninguno se lo ofrecen a personas que estén laborando en el lugar cercano y al último es el aspecto. (ECFT4, 2022)

Su discurso permite interpretar que existe falta de organización, escasa comunicación, es un proceso burocrático que dice regular y mejorar, produce una serie de impactos negativos que tiene como resultados acciones ineficientes, quejas por parte de los docentes, falta de motivación, disminución en la participación y falta de credibilidad al programa, como lo argumenta el profesor:

Después de tres años de gobierno es toda una falacia sobre la dignidad del magisterio y de todo lo que voy a hacer con ustedes. Me quitas una reforma que la dices pseudo reforma o qué le llamas que las cosas no funcionan, y son eso y son lo otro, e implementas otra nueva reforma que se supone debería estar en mejores condiciones para el magisterio, pues no fue tanto, porque después de tres años haces un concurso por proceso horizontal o por proceso vertical, y es una burla. De 300,000 maestros que participan para el concurso horizontal, solamente, pues ni el 1% para tener esos incentivos, es una burla. (ED5, 2022)

Por desfortuna, los discursos recuperados no muestran efectos positivos en los procesos educativos del docente respecto a sus promociones. La búsqueda de la profesionalización, la revalorización del magisterio y la mejora en las condiciones laborales

suele ser una falacia de discursos gubernamentales que no mejoran, no reconocen y no atienden las verdaderas necesidades. Las incógnitas siguen presentes ¿cómo atender la formación continua?, ¿cómo involucrar a los docentes?, ¿cómo lograr mirar y reconocer todas las voces? Sobre todo, ¿cuántas reformas más se necesitan para lograrlo?

El reto es mayúsculo, la organización parece no ser un factor presente, los programas que genera la SEP tienen sus limitaciones y carecen de estructura. Desde mi perspectiva, al no contar con las oportunidades de formación continua por parte de la secretaría, mi supuesto era de que existían intereses personales que llevarán al docente a querer mejorar sus estrategias de trabajo, habilidades y aptitudes que generan sobre su disciplina, es decir, asistir a cursos, talleres, diplomados ajenos a las estrategias de formación por parte de la SEP, o por parte de la SEP, pero de manera voluntaria.

Si bien la mayoría comenta haber asistido a un curso que ayude a sus funciones, pocos son relacionados con el área pedagógica, más bien con su área de formación inicial y aspectos socioemocionales. Una docente menciona “Pues es que he trabajado en visto varios, incluso de socioemocionales, basados en mi asignatura Lengua Materna Español, también he tomado cursos de tecnologías para favorecer el uso de las TIC´s y actualmente estoy cursando maestría.” (ECFE1, 2022)

Otra docente destaca, “Sí, diplomado de las Artes de la Enseñanza, a talleres también que me han enviado de todo lo referente a la educación artística plasmada en la educación básica.” (ECFA3, 2022) Lo anterior, demuestra que se tiene interés por mejorar en áreas relacionadas a sus disciplinas, deseos de participar e involucrarse en actividades que fortalezcan el desempeño de sus funciones.

Respecto a sus intereses sobre cursos, talleres o diplomados los discursos recuperados se dirigen a temas relacionados al área disciplinar: matemáticas (profesor de matemáticas),

creatividad y expresión (profesora de artística), física (profesor de física). Es necesario destacar que para la mayoría los cursos relacionados con temas socioemocionales, adolescentes, desarrollo humano, empatía suelen ser de utilidad, debido a la población a la que atienden, así como los sucesos postpandemia. Entre las instituciones que se reconocen como formadoras de docentes se encuentran Centros de Actualización del Magisterio (CAM), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Centro de Estudios Superiores de la Educación (CESE), Centro Nacional de las Artes CENART y plataformas como México X. Interesante información, dado que como egresada de la Universidad Pedagógica me cuestioné: ¿Por qué no consideran a la UPN como institución formadora de docentes?

A lo largo de los discursos recupero que conocen de manera general las acciones que propone la SEP, por medio de correos, mensajería en *WhatsApp* e incluso por lo que los demás compañeros comparten, sin embargo, dicha información se reduce al conocimiento sobre la oferta formativa, pero no existe diálogo e intercambio más profundo. Desde mi perspectiva, la pandemia abrió una oportunidad para el crecimiento de nueva información, de acceder a otras formas al conocimiento que no depende solo de la oferta emitida por la SEP, como, por ejemplo, la creación de *webinars*, conferencias magistrales, cursos en plataforma México X, los cuales crecieron de manera exponencial, no obstante, no existe mención en ninguno de los discursos recuperados. Por lo que pareciera que lejos de favorecer su práctica educativa, implica una tarea más a su labor que es preferible no mencionar, ni acceder a ella.

Un aspecto por mencionar que se desprende de la aseveración anterior es que al realizar el cuestionamiento sobre las acciones que se realizaron durante la presidencia de Enrique Peña Nieto en la Reforma Educativa, las acciones realizadas tenían por finalidad

acreditar los exámenes que evaluaban su desempeño, dado que consideraban la evaluación como una acción punitiva a su labor, lo que implicaba una labor más a su función, pero la cual tenía efectos negativos para sus funciones.

(...) estaba preparándome para pasar los exámenes ¿no?, porque era la amenaza, está acción punitiva, de que si no pasabas te corrían. Entonces uno estaba más centrado de haber ¿qué a quieres que te diga? ¿Qué quieres que conteste? ¿no? Porque no están todo lo que estoy viviendo en él en el campo laboral, en la escuela es ¿qué quieres que te conteste? Y era lo que ellos esperaban de tú respuesta en las acciones, que todo estaba bien, que realmente había una reflexión, un análisis, cuando realmente no. (ECFE1, 2022)

Resultado de ello, se encontraban docentes preocupados o estresados por no perder su trabajo. Al realizar el comparativo con lo que actualmente sucede, antes se tenía una obligación por acceder a cursos para su permanencia, en contraste con hoy, sucede que el docente no se encuentra interesado en acceder a dicha oferta porque no hay un elemento que lo obligue o motive a realizarlos.

Lo único que estuve tomando en más o menos en ese período fue la preparación para presentar el examen para mantenerme —¿Cómo se llamaba este examen? —
Entrevistador: Algo de permanencia ¿no? Profesor: Sí, permanencia, y si es examen si lo presenté, entonces yo estuve primero tomando cursos para poder afrontar el examen y eso los tomé en el Centro de Estudios en Cuajimalpa, y sí de hecho presente el examen, era de permanencia, ¡ya me acordé!, permanencia. (ECFM2, 2022)

Con lo anterior, no quiero que mis letras se interpreten como la evaluación punitiva es oportuna para acceder a la oferta de formación continua, más bien atender a las acciones que se proponen desde un lugar donde el docente se encuentre interesado en su acceso, no

por obligación, por el contrario, acceder a la oferta formativa en pro de mejora para la realización de sus funciones, de un crecimiento personal y profesional continuo que tenga efectos significativos en su labor. De acuerdo con la valoración que realiza el director del plantel, la población que decide acceder es muy baja.

el maestro está estancado, no hay, no hay por dónde darle. Aun así, si yo... yo le dijera que aun así con toda mi insistencia, y le dijera que 2% agarra un curso, un taller, y no es exclusividad de la escuela, es una exclusividad general. (ECFD5, 2022)

Dato que resulta alarmante si se considera que la población de docentes para el ciclo escolar 2021-2022 era de 30,093 (INEGI, 2022). Ello significaría, que las acciones que se plantean, difunden y comparten no tiene los efectos esperados. El cambio de estrategias, de reformas causa confusión y genera desinterés, la falta de incentivos y los obstáculos que se presentan ante los nuevos lineamientos tienen consecuencias en la participación de los docentes para su desarrollo.

Y lo podemos ver en las estadísticas, sí podemos ver, por ejemplo, los maestros que estaban en el período de escalafón, cuando existía el escalafón antes de Peña Nieto, porque ahí deben surgir cambios de Carrera de Magisterial, lo podríamos buscar en las estadísticas ¿cuántos en esa fecha hicieron maestrías, doctorados, diplomados, especializaciones? y después ¿cuántos lo hicieron? Cuando se quita esa obligatoriedad, bueno esos incentivos, digamos que recibe el maestro, decayó, decayó fuertemente y la pandemia le vino a dar pa'l traste. (ECFD5, 2022)

Como mencioné, lejos de atender a reformas desde una transformación educativa sustancial, se repara en intereses políticos y económicos que exaltan las acciones de partidos políticos sin considerar las necesidades reales de la educación. En la actualidad con la Nueva Escuela Mexicana se plantean estrategias de formación docente que tienen por finalidad la

promoción y atención a la profesionalización docente, no obstante, las líneas a seguir siguen sin tener rumbos fijos, tal es el caso del cambio de Secretario de Educación Pública por tercera vez en lo que va del sexenio (cuatro años), sumado a la nueva implementación de Planes y Programas de Estudio, que de acuerdo con la conferencia magistral por el Dr. Ángel Díaz Barriga (2022) es un proyecto “aún inacabado con posibilidades de mejora.”

Repito, la formación continua del docente requiere atender a la capacitación, actualización y profesionalización desde una mirada de validez sobre su actuar, sentirse reconocido a través de incentivos económicos que favorezcan su posición social, con cursos que sean provechosos.

Cabe recordar, la docencia es una de las profesiones que se encuentran con un salario desfavorable, por lo que el acceder a incentivos económicos permite mejorar las condiciones de vida de cada uno, vinculado a esto la carga social que adquieren es impresionante, puesto que las funciones que ejerce y la responsabilidad que adquiere en su labor tiene implicaciones para la formación de futuros ciudadanos.

El acceso a la formación continua debería contar con retribuciones que sean significativas. Un docente señala respecto a “Yo creo que una parte, pero sí fundamental es que el maestro le valga, tanto para las promociones horizontales, como para las promociones verticales, que lo establecía, la norma lo establecía, pero no está como muy definido.” (ECFD5, 2022). Con ello se refiere a que para que el docente ingrese a cursos o talleres, estos deben tener valor que se vea reflejado en sus sueldos. Aunado a esto, considerar la necesidad de atender la actualización de quienes ofrecen e imparten los cursos —como se recuperó antes— deben ser por profesionales que tengan conocimientos sobre asuntos pedagógicos y educativos.

(...) si nos van a impartir un curso de socioemocional, yo preferiría que fuera, por ejemplo, un psicólogo que está de apoyo en una escuela ¿Por qué? Porque puede brindarnos más retroalimentación o más experiencia, no nada más lo que dice ahí, o sea, que sean personas que hayan estado ya frente a grupo, porque sí hay muy buenos cursos, pero a veces las personas nunca han estado frente a grupo, y eso limita mucho la aportación de ellos hacia nosotros. Prácticamente nosotros terminamos aportando más hacia el conocimiento de ellos; entonces creo que deberíamos empezar por ahí y no sé qué los cursos sean... no sé, yo en una ocasión le comentaba un compañero, sería muy bueno que no sé, dijera la SEP —oye quieres participar en esta campaña de cursos, te voy a capacitar no sé, 6 meses, un año y luego ya vas a impartir los cursos con experiencia que tienes—sería, yo creo que un buen comienzo desde mi punto de vista. (ECFT4, 2022)

Por tanto, el diagnóstico, planificación, seguimiento y evaluación en cualquier proyecto tendrá efectos reveladores para su continuación, mirar todas las causas que no favorecen y permiten el crecimiento de los docentes logrará construir nuevas y mejores estrategias, no solo por el diseño de estrategias sin fines educativos, si no con propósitos mejor definidos acordes con cada nivel y necesidad educativa, las autoridades tienen que tomar las medidas necesarias para mejorar sus propuestas educativas. Por ello, considero que la colaboración de todos aquellos que construyen el acto educativo: docente, alumnos, autoridades, padres de familia, permitirá escuchar a los involucrados y las circunstancias reales de cada comunidad.

Cuando decidí iniciar el presente proyecto de investigación la problematización partía del siguiente cuestionamiento ¿Cuáles son las condiciones que enfrenta el docente de secundaria para su formación continua y qué es lo que establece la autoridad educativa para

atenderla? Sin querer llegar aún a generar una conclusión, destacó que en los discursos recuperados existen acciones implementadas por parte de la SEP para atender la formación continua, sin embargo, carece de una infinidad de elementos (ya mencionados) que frenan la participación del docente, en suma, no consideran las necesidades a las que se enfrentan, debido a que las temáticas abordadas no cumplen con los elementos necesarios para su implementación dentro de las aulas escolares.

La escasa participación a cursos, diplomados, talleres u alguna otra acción de manera voluntaria se vuelve nula o casi nula por diversos factores que se atraviesan: horario, familia, economía, de lo cual poco se profundizó pero que se mencionó como factores obstaculizadores para su formación.

Implementen cursos que les va a servir a todos, llévaselos a su escuela ¿por qué? Porque si también a veces es complicado trasladarse, ya simplemente cuando piensas que tienes que trasladarte, ya dices —¡Ay no! me queda lejos y tengo cosas que hacer en casa— este —es que tengo mis hijos—sí, porque un docente es así, nosotros como maestros también tenemos nuestros hijos, no tenemos el ¡súper salario! para decir — ¡Ay! ya esto me sirve— o sea, nuestro salario tampoco es así, de muy ricos ¿no? (ECFE1, 2022)

Lo que permite interpretar que existen factores personales que limitan la asistencia a las acciones de formación continua propuestas. Considero que contar con un catálogo de oferta formativa pareciera ser un recurso que subsana la formación continua ante la gran heterogeneidad en secundaria, empero la realidad no muestra resultados favorecedores para la actualización, capacitación y profesionalización. Hay cambios que se hacen necesarios, creo que la investigación podría ayudar a reconocer las carencias que están presentes.

Por último, como cierre de este análisis. En primer lugar, considero que para realizar transformaciones sustanciales se precisa mirar a las instituciones que atienden los procesos de formación continua, debido a que regulan, difunden y acreditan los procesos de formación continua, por tanto, la organización y estructura será necesaria para su funcionamiento, de otra manera, pierden credibilidad y poca o escasa participación. De manera tal que, en lugar de generar estrategias de crecimiento, desarrollo y profesionalidad en el docente, se convierte en un acto burocrático de cumplimiento ante los requisitos solicitados para no perder su trabajo.

En un segundo momento, mencionar el impacto que tiene la retribución en los logros y avances como profesional. Más allá de reconocimiento verbal reconocer por medio de incentivos económicos qué se hace, cómo se hace y cómo mejorar su práctica, sin duda tendrá un alto grado de motivación para continuar preparándose. Considerar, analizar y reflexionar en torno a las estrategias que incentivan a los docentes con retribuciones económicas solo deja a la vista los obstáculos a los que se enfrenta, las escasas posibilidades de participación, así como la falta de organización que existe en su desarrollo.

Finalmente, a mi manera de entender la formación continua, considero que es necesario contar con las herramientas pedagógicas, didácticas y disciplinares para su actuar, al ser un campo laboral tan vertiginoso pueda encontrar soluciones a los conflictos educativos en ambientes de reflexión y crítica, y que por medio de esta preparación encuentre motivación, entusiasmo y compromiso por atender a sus procesos profesionales —en especial, en un campo tan heterogéneo, con características particulares como lo es secundaria—, puesto que las necesidades están presentes durante cada ciclo escolar.

Aunque he resuelto la mayoría de mis dudas, algunas siguen presentes ¿qué falta para lograr resultados satisfactorios para la formación continua? ¿Qué necesita la autoridad

educativa para mirar las necesidades reales en la educación? ¿Cómo dar continuidad a los programas sin atender a intereses políticos y económicos?

5.4 Una comunidad docente, sin comunidad

Una de las últimas líneas reflexión que considero no debe omitirse en la presente investigación, es el que refiere al trabajo colaborativo. Durante el desarrollo de las entrevistas surgieron incógnitas respecto a ¿existe?, ¿cómo se lleva a cabo? ¿qué es el trabajo colaborativo entre docentes? ¿qué sucede con la comunidad?

De acuerdo con lo señalado en el capítulo tres, una de las características con las que deben contar los docentes para su ingreso al servicio profesional docente se encuentra señalado en la Guía de Concurso de Oposición para la educación Básica en Secundaria, organizada en dimensiones. Tanto en la dimensión tres, como la dimensión cuatro, señalan que el docente debe comprender que su trabajo es de índole académica, por lo que debe contar con la disposición para el trabajo colaborativo, así como establecer relaciones entre la comunidad para desarrollar capacidades de crítica, comunicación e identificar la diversidad cultural. Ambas dimensiones caracterizan al trabajo colaborativo como un elemento indispensable para su ingreso, sin embargo, ¿qué sucede en la realidad de los docentes?

Entiendo por trabajo colaborativo como la acción que se realizan entre los profesores para la mejora de su práctica. Valliant señala “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado.” (2016, p.11) En este sentido, aprender de manera colaborativa conlleva que las experiencias acumuladas en su práctica docente logren ser compartidas y dialogadas con el propósito de mejorar cada uno de sus procesos.

En los discursos oficiales se atiende al trabajo colaborativo entre docentes como una estrategia de crecimiento fundamental que permitirá que compartan sus experiencias, logren analizar sus prácticas, discutir los cambios, reflexionar en aquello que sucede en su entorno y en el de sus estudiantes. Pese a ser una estrategia que es necesaria para el desarrollo profesional, las voces y discursos recuperados no manifiestan llevar a cabo un trabajo de diálogo y reflexión.

Son buenos los maestros, son buenos, pero es muy difícil trabajar en equipo, muy complicado, muy complicado, son muy buenos de manera individual y el equipo cumple, porque se cumple; de que ahí está, pero no sé analizo, no sé socializó, no se contextualizó eso que se hizo. Tal vez no se cumplió la función como tal, cuando es un trabajo colaborativo, transversal si no, no se cumple. Entonces, todavía no tenemos esa — ¿Cómo se dice? — bueno no nos hemos acostumbrado a hacer... una cultura colaborativa. Todavía no hay una cultura colaborativa, cada quién es buena su área, pero es difícil trabajar en equipo, lo que nosotros les pedimos a ellos. (ECFE1, 2022)

Aspecto que lo relaciono con lo dicho por Etelvina Sandoval cuando puntualiza las características del docente de secundaria; una de ellas describe que es un docente aislado, además de que la comunidad educativa se encuentra fragmentada. Como se menciona en el discurso, no existe diálogo, tampoco intercambio sobre las prácticas educativas que suceden en la comunidad. Quizá los posibles factores sean el tiempo, los horarios y la familia, tal como lo señala la siguiente profesora “tienes prioridades, porque tienes tú familia, porque estás trabajando, porque tienes tú familia, tus cuestiones personales, tienes gastos.” (ECFE1, 2022)

La realización de cursos, intercambios, reuniones implica una estructura distinta a la que de manera habitual realizan. Desempeñar la docencia como trabajo colectivo, es decir,

entre pares o con la comunidad de docentes implica asignar tiempos, contar con espacios, asistir a debates académicos, recursos materiales, estrategias pedagógicas y didácticas, incentivos que motiven dicho intercambio.

Diversos son los factores que obstaculizan el trabajo entre los docentes, desde mi consideración la colaboración, la retroalimentación son elementos claves para solucionar los retos a los que se enfrentan, no obstante, resulta complejo que suceda en la realidad. Díaz Barriga (2022)” menciona “los docentes no hemos aprendido a trabajar con nuestros errores.” (s. p.) e incluso señala que al crear círculos de estudio docente permitiría compartir las vicisitudes que se presentan en el actuar diario. Lo anterior, me permite reflexionar que trabajar de manera colaborativa es complejo, si se parte del entendido de que compartir sus errores resulta complejo, se prefiere omitir aquello que no está bien hecho. Lejos de ser un área de oportunidad, pareciera ser un juicio sobre el actuar docente entre los profesionales de la educación.

Las comunidades educativas deberían generar espacios donde se critique, dialogue, tomen decisiones en conjunto, lo que dependería de una diversidad de factores a considerar, por ejemplo, contar con un líder que permita llevar a cabo acciones de intercambio, docentes comprometidos y respetuosos con el diálogo, compartir estrategias útiles y asumir su papel como profesionales. García, Herrera y Guevara señalan “el trabajo colaborativo es un proceso de construcción social en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, debido a la interactividad con otros miembros de su grupo.” (2015, s. p.) Un docente apunta:

Nos falta trabajar en equipo, y volver a encontrar nuevas maneras de enseñar, innovar.

Nos falta innovar, y también si queremos que los niños se interesen, tenemos que estar también nosotros interesados, y que nos guste, que nos guste, y que no nos conformemos con lo que ya sabemos, que sepamos que necesitamos actualización,

pero una buena actualización que realmente sea significativa para nosotros. (ECFE1, 2022)

De acuerdo con el Ministerio de Educación de Chile (2019) entre las ventajas del trabajo colaborativo está: aumento de la probabilidad de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula, genera cohesión y sinergia en el equipo docente, incrementa el capital social y genera altas expectativas en la comunidad educativa, además de optimizar el tiempo y los recursos.

El trabajo colaborativo requiere que los docentes evalúen sus capacidades de relación y contar con un objetivo en común, se logra a partir del dialogo e intercambio uno a uno, es decir, espacios que permitan a los docentes opinar, compartir y reflexionar sus experiencias, como señalo, el diálogo como momento de encuentro. Freire apunta

...el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto con el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. (1970, p.170)

Con ello, distingo que el intercambio generado por los medios digitales, (mismos que se exacerbaron en pandemia: correos electrónicos o el uso de *WhatsApp*) tiene finalidades distintas y no necesariamente cumple con el encuentro uno a uno. Si bien, los medios digitales permiten mayor rapidez para el intercambio de información, favorece la interacción entre los miembros de trabajo y permite la comunicación con la comunidad, no significa que el docente realice trabajo colaborativo, dado que cumplen la función de compartir información sin que ella genere crítica.

Un docente comenta “si nos mandan a nosotros por correo electrónico, nos llega la información, en cuanto llega a haber algún curso o con un diplomado, sí nos llega la información de varios, por ejemplo, este está la red magisterial que nos proporciona información.” (ECFM2, 2022) Como se menciona la información se comparte, sin embargo, no se dialoga sobre aquello que se comparte, las autoridades parecieran no abrir espacios para promover encuentros donde se reflexione todas las dimensiones que conforman a la docencia.

El trabajo se realiza de manera individual, los docentes son quienes deciden a partir de sus intereses qué es funcional, útil y práctico para su día a día.

Nos comunican, nos envían comunicados por parte de dirección de los cursos que se ofertan, de los diplomados. De los que yo he visto aparte, más enfocados como que a las artes, porque eso es más como que enfocado a la parte pedagógica, pero la pedagogía como que más enfocado a las artes, esos los he visto por mi cuenta en internet. (ECF3, 2022)

Es por esta razón que considero que los medios de comunicación digitales lejos de generar relaciones más estrechas entre los miembros de la comunidad, solo se comparte o difunde, pero poco se indaga. Algunas de las desventajas que podría mencionar por el uso de estos medios sería: falta de reflexión y crítica con aquello que se comparte, por lo general, los grupos de *WhatsApp* suelen ser informativos, puede existir dificultades a la hora de leer, lo que provoque confusiones que es probable no se resuelvan, desde mi interpretación el docente puede no atender a la información proporcionada, sea por falta de interés o quizá porque aún se encuentra poco relacionado con la forma de acceder a estos medios. Un docente menciona “se puede compartir la información y a lo mejor podemos hablar de ello, pero no lo toman, la verdad es que no, muy pocos, muy pocos.” (ECFD5, 2022)

No por ello signifique que no considere las ventajas que traen consigo, entre las que destaco comunicación rápida y en tiempo real, acceder a información como enlaces de páginas web, videos, fotografías, audios que permiten agilizar y ser un recurso que abre nuevas oportunidades para procesos de diálogo informal e incluso adquirir estrategias pedagógicas innovadoras. Me parece que el reto queda abierto para las autoridades, los directivos y docentes, la oportunidad de abrir nuevas áreas de comunicación que provoquen debate, transformación y reflexión.

Podría suponer, desde los discursos recuperados que los recursos digitales solo permiten construir desde la individualidad, dado que no existe intercambio de aquello que se comparte, sobre los beneficios o desventajas que puede traer para su práctica, no obstante, consideran que es fundamental para mantenerse informados. “Sí, es muy importante que entre nosotros mismos pues nos estemos comunicando las oportunidades que se nos dan. Sí, sí es muy importante.” (ECFM2, 2022)

Un aspecto que me resulta necesario recuperar, es lo señalado por la *Estrategia Nacional de Formación Continua 2022*, sobre los tipos de oferta de formación que se mencionan:

Tertulias Pedagógica o Didácticas. Consisten en reuniones entre el colectivo o entre figuras educativas con diversas funciones en las que se da lectura de manera conjunta a textos relacionados con problemáticas educativas. Al intercambiar opiniones y puntos de vista de forma crítica, a través del diálogo igualitario y reflexivo, cada participante comparte el conocimiento que posee a fin de analizar, gestionar, interpretar, y valorar la información para la construcción colectiva del conocimiento.

Grupo de análisis de la práctica o Encuentro. Son espacios en los que las maestras y los maestros se reúnen para hablar acerca de los desafíos a los que se enfrentan

diariamente en su labor docente o directiva, la implicación que su práctica tiene en estos, los cambios podrían implementar para contribuir a la mejora, así como las prácticas que es necesario conservar. Parte del análisis y la reflexión sobre la propia práctica. (SEP, 2022, p. 35)

El Sistema Educativo considera como espacios de formación continua, ambientes donde haya intercambio, reflexión, diálogo, sin embargo, los docentes no lo hacen presente en los discursos. Cabe aclarar que el tipo de formación continua señalado es distinto de lo que se realiza en las llamadas Juntas de Consejo Técnico. En este contexto valdría la pena interrogar ¿dónde se promueve este tipo de formación? ¿Cuál es la estadística de participación? ¿Cuál es el impacto que tiene para el desarrollo profesional del docente y para la comunidad docente?

Otro de los puntos a mencionar con relación al trabajo colaborativo, es el impacto que tiene este para el desempeño de los docentes noveles. Un docente recién ingresado al sistema cuenta con elementos básicos, en su mayoría teóricos sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sin embargo, aquellas experiencias y aprendizajes en el actuar diario, provocan incertidumbre y generan confusión sobre lo que se conoce, pero también de lo que se desconoce. Tardif (2014) reconoce que existen saberes experienciales que se obtienen en el día a día.

los mismos maestros, en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio... se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser. (p. 31)

Lo anterior, indica que el docente tiene un saber procedente de su propia experiencia, con lo que ocurre en el aula, en su escuela, a través de la experiencia con los compañeros, lo

que se comparte, cómo lo vivieron, cómo les enseñaron, la socialización sobre su actuar. Situación que es significativa puesto que construye aprendizajes durante el resto de su ejercicio. No obstante, surgen inquietudes respecto a las experiencias que se comparten entre docentes, sobre la reproducción de prácticas que han estado presentes en su trayecto educativo, debido a que más allá de beneficiar y construir mejores procesos, se reproducen prácticas docentes tradicionales que no tienen efectos para la mejora educativa.

La educación sigue arrastrada de los años 70, los años 80 sin haber de verás una actualización fuerte, el maestro sigue trabajando los mismos modelos como le enseñaron y como estamos acostumbrados, cómo lo viste en preescolar, cómo lo viste en primaria, cómo te enseñaron en preescolar, en primaria, en secundaria. (ECFD5, 2022)

El discurso recuperado, considera tiene una visión del docente como reproductor de prácticas educativas tradicionales, por lo que interpreto que puede ser por su experiencia como estudiante a lo largo de su vida, o bien con aquello que logra compartir con sus pares. Para el caso, donde el diálogo se genere entre docentes jóvenes, es posible que se logre compartir desde la visión de innovación, transformación, sin embargo, la contraparte es que, si el docente novel genera intercambio con un docente con experiencia, es posible que se reproduzcan prácticas tradicionales que hoy siguen presentes.

Aclaro, no es una afirmación, se puede encontrar espacios de intercambio que tengan por finalidad la transformación, no obstante, diversas prácticas que funcionaron en décadas anteriores hoy siguen presentes, lo que deja un espacio abierto a la reflexión y a la profundización: ¿cómo es el intercambio y diálogo entre los docentes noveles y docentes con experiencia?, ¿cómo es la transformación que tiene un docente novel al paso de los años en servicio? ¿Por qué aún siguen presentes prácticas de años anteriores?

Uno de los aspectos últimos que me parecen esenciales recuperar como parte del trabajo colaborativo y en comunidad, es el referente a las condiciones de infraestructura. Los espacios y ambientes educativos que generan climas de trabajo favorables no solo dependen del intercambio entre ellos, desde mi perspectiva, también se vincula con las condiciones a las que se enfrentan, es decir, luz, agua, espacios limpios, conexión a internet, entre otros.

Los entornos físicos pueden constituir un elemento para el desempeño de las funciones, las cuestiones de infraestructura suelen generar beneficios para su práctica, es decir, contar con salones equipados, tener pizarra, luz, electricidad, bancas, libreros e incluso ventanas en cada salón, debido a que favorecen el desarrollo de los aprendizajes, se cuenta con ambientes óptimos y con menos distractores. Contrario a ello, el deterioro, la falta de materiales, la escasez de recursos repercute en el logro académico de los estudiantes, pero también en trabajo de los docentes.

En lo que respecta a la secundaria a la que se asistió, las labores de remodelación y los espacios modificados, permiten tener un plantel con adecuaciones óptimas. No obstante, pese a que las instalaciones cuentan con lo necesario, aún existen elementos que se requieren para el desempeño de sus funciones como es el uso de herramientas tecnológicas y el uso de internet. Un docente señala

(...) infraestructuras si hay, y el internet no, es muy lento. Entonces para cuestiones de alguna cosa en línea sí se complica un poco, porque en lo que estaba explicando al director la página ese día, siento uno la desesperación de los niños. ¡No! en las clases de computación, espérame, espérame, es que no me abren. O sea, entonces, te digo, la infraestructura hay, la conectividad es lo que está medio, medio. (ECFA3, 2022)

Ello demuestra que, pese a contar con nuevas instalaciones no se tiene todo el recurso necesario para el óptimo aprendizaje, en especial, lo relacionado al área de tecnologías que se acrecentó a causa de la pandemia. Otro docente menciona:

Digamos que en esta situación sí, en cuanto a la estructura, pero en cuanto al equipamiento nos falta mucho. Le comento por qué, nuestras máquinas de cómputo están muy obsoletas, necesitamos una actualización urgente del centro de cómputo. Digamos, porque ya lo hemos visto se nos cae el sistema, la otra es el internet, tenemos un internet muy lento, a veces cuando estamos trabajando un grupo completo se nos cae. Entonces si se requiere más, más apoyo en cuanto a la tecnología, en cuanto a las instalaciones, pues es nueva, prácticamente. Tiene potencial solo hay que saberlo aprovechar o aprovecharse. (ECFT4, 2022)

Los efectos tanto para el desempeño de los docentes como el aprendizaje óptimo de los estudiantes se ven influidos por la infraestructura de las instalaciones, para el caso particular de esta secundaria es notorio que se cuenta con nuevas instalaciones que permiten que el docente cuenta con las condiciones mínimas para el desempeño de sus funciones, aunque existen áreas de oportunidad que pueden subsanarse. Respecto a ello me quedan inquietudes ¿qué sucede con las escuelas que no cuentan con instalaciones nuevas, ni tampoco con los recursos necesarios?, ¿cómo enfrenta el docente estas condiciones?

A mi modo de entender, una comunidad docente no depende exclusivamente de él agrupamiento de personas que participan, desde mi comprensión requiere de una serie de factores que permitirán dar sentido y permanencia a su labor, es decir, se necesitaría contar con recursos necesarios para el desempeño de su labor, espacios de diálogo y reflexión, contar con los recursos mínimos para sentirse en ambientes cómodos y confortables, y con ello me refiero a que no tengan que hacer uso de recursos personales que afecten su salario y

tiempo, por el contrario que faciliten su ejercicio para abrir áreas para la innovación, creatividad y atender a su formación continua.

Lo anterior lo relaciono con el discurso “Tiene potencial solo hay que saberlo aprovechar o aprovecharse.” (ECFT4, 2022) La escuela tendría no solo la infraestructura adecuada, también cuenta con personal comprometido y responsable “te puedo asegurar que los docentes de esta escuela son docentes muy comprometidos con su materia, en verdad que son muy buenos, yo tengo grandes comentarios de los maestros.” (ECFE1, 2022)

Aún con todos los elementos anteriores, falta trabajo colaborativo que ayude a crear estrategias, medidas de intervención, acompañamiento, que no sólo favorezca el aprendizaje de los estudiantes, es más que sume al ambiente de trabajo y que el docente se reconozca como parte de una comunidad que lo involucra, lo toma en cuenta y puede generar en conjunto. Un docente menciona como una principal dificultad la falta de trabajo colaborativo

(...) es muy difícil trabajar en equipo, muy complicado, muy complicado, son muy buenos de manera individual y el equipo cumple, porque se cumple —de que ahí está— —pero no sé analizo, no sé socializo, no se contextualizó eso que se hizo. (ECFE1, 2022)

Crear espacios, contar con las condiciones óptimas, promover el desarrollo de prácticas docentes, mejorar el intercambio, crear comunidades puede y debe ser un factor y área de oportunidad para reconocerse profesionales de la educación, asumir una identidad docente.

Finalmente, de acuerdo con lo señalado por los propios docentes uno de los elementos que consideran ayudaría al intercambio, así como al fomento de la formación continua es abrir los espacios de capacitación, actualización y profesionalización en las mismas instituciones donde se labora, ello permitiría atender las dificultades de la misma comunidad,

además de una mejor administración en tiempos, dinero, en especial, atender a las necesidades educativas del personal.

(...) mi sugerencia sería esa, ¿no? Este curso yo lo vi ¡bien!, implementado en la escuela, con un aprendizaje significativo, porque es útil. Muchos de nosotros quedamos fascinados, por eso, porque si aprendimos (...) Entonces, el llevar ese tipo de cosas a la escuela, sería una gran propuesta, implementar uno a nivel nacional, no sé de lo macro a lo micro, como quieras verlo; pero si ponernos esa atención, esa atención en el docente que necesita capacitarse, y estar en constante aprendizaje también deseoso de aprender, deseoso de aprender evitando la rutina y la cotidianidad. (ECFE1, 2022)

El trasladar los cursos a las instituciones tendría mayores beneficios como, por ejemplo, contar con los conocimientos para hacer frente a su labor, prepararse dentro de la comunidad a la que perteneces, dialogar y reflexionar sobre lo que acontece, adquirir habilidades para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ahorrar tiempo, dinero y contar con la parte burocrática que se solicita en cada una de las reformas.

(...) buscar a lo mejor que el CAM vaya directamente a las escuelas, y en estos espacios que tienen dar determinados temas. Por ejemplo, hasta juntarlos por zonas escolares. Las escuelas oficiales se van a reunir tanto, que por ejemplo el auditorio tiene capacidad para 240 personas, bien puedo recibir hasta 3 escuelas, y sería mucho más provechoso el que venga y que el CAM, la gente especialista trabajé estrategias didácticas, trabajé en recursos tecnológicos. trabajé evaluación, trabajé de planeación, nombre sería mucho más provechoso. Las escuelas grandes andan como 50 docentes, tengo capacidad para recibir cuatro escuelas, cuatro, y a lo mejor entonces otra y

podría ser. Auditorios que son enormes, como el de la 15; muchas escuelas tienen auditorios, todas las escuelas. (ECFD5, 2022)

La formación continua aporta conocimientos y competencias que logran su desempeño en el ámbito académico, además de la búsqueda del crecimiento profesional y personal, contar con estos elementos ayudará a profundizar en estrategias de formación con elementos pedagógicos y disciplinares, pero lo fundamental es que aquello que se aprende logre ser compartido, trabajar colaborativamente y buscar estrategias que promoverán los aprendizajes tanto del estudiantado como de los propios docentes.

Recapitulando y a manera de cierre, cada una de las categorías analizadas realizan una interpretación de los discursos recuperados que responden a las inquietudes manifestadas al inicio de la investigación. La labor del docente no se reduce a la reproducción de conocimientos, implica, desde mi perspectiva vislumbrar cada una de las dimensiones que lo componen y conforman, atender a sus voces, sus necesidades e inquietudes que en su mayoría se traslada a su desempeño. Mirar al docente, lo que hace y cómo lo hace permitirá atender a los obstáculos que enfrenta en lo personal y profesional.

La formación continua si bien es un tema estudiado, atendido y que genera un sinnúmero de estrategias durante cada reforma o sexenio, los aciertos han sido pocos; sumado a las condiciones de la educación secundaria que presenta retos por demás complejos, la atención se centra a educación básica primaria y, por ende, se generalizan las acciones. Escuchar, interpretar, dialogar y reflexionar son acciones que permitirían buscar estrategias óptimas para su continuo crecimiento. Si es el docente el agente fundamental de los procesos educativos, requiere de su reconocimiento como profesional de la educación, para ello es necesario atender las necesidades con fines para la educación y no con propósitos políticos ni económicos.

Conclusiones

La formación continua entendida como proceso continuo y permanente tiene como finalidad aumentar o bien mejorar los conocimientos, actitudes y desempeño de los docentes dentro de sus contextos escolares. No obstante, existen una serie de factores diversos que intervienen en su diseño, implementación, evaluación y seguimiento. Durante este proceso me permití esclarecer, reflexionar e indagar lo que sería el planteamiento que dio inicio a la presente tesis ¿Cuáles son las condiciones que enfrentan los docentes de secundaria para su formación continua y qué es lo que establece la autoridad educativa para atenderla?

Lo anterior, me llevo al inicio de la investigación a plantearme cuatro objetivos específicos, de los cuales denotaron sus preguntas e incluso los supuestos que partía para indagar aquello que desconocía. La elaboración de esta tesis —desde el planteamiento del problema hasta el análisis realizado— han logrado aclarar en gran medida las inquietudes iniciales, por tanto, me permite arribar a las siguientes conclusiones, no sin antes mencionar que existen nuevas preguntas de investigación que desde mi perspectiva quedan pendientes y que incluso en algunas de ellas faltó profundizar.

A través del marco teórico cada uno de los conceptos que se vinculan con los procesos de formación continua como es la capacitación, actualización y profesionalización dilucidaron las finalidades que cada uno persigue. Dar claridad a las definiciones, retomar su historia y contextualizarlas ayudaron a identificar en conjunto con el discurso de los docentes los intereses políticos y económicos que se ponen por encima del desarrollo profesional.

Atenderlos como procesos equivalentes, desde mi perspectiva genera estrategias tecnificadas y sistematizadas. El interés del sistema educativo porque la población docente en México considere su formación como necesaria es un gran reto, debido a la cantidad de profesores, condiciones, contextos, diversidad, salario, horarios, nivel educativo, carga de

trabajo, sumado a que los planes y programas implementadas no cuentan con procesos de planificación, diagnóstico y seguimiento. Ello provoca acciones que acceden a la mayor cantidad de personal, aunque no precisen ser útiles en la práctica docente. En su defecto se vuelven teóricos, poco prácticos, descontextualizados y con escasas posibilidades de trasladarse al aula.

La capacitación nacida como estrategia para atender a masas generó desinterés por reflexionar en diversos factores que involucran el trabajo docente, reconocer que frente a las aulas ocurren diversas problemáticas educativas, por lo que contar con elementos teóricos puede ser de utilidad siempre y cuando los contextos sean reconocidos.

Asimismo, a partir del aumento de docentes en los años 70 y 80, donde la contratación e ingreso no requirió características particulares del docente, con el paso de las décadas fue uno de los factores que afectaba el desempeño, recurrir a la estrategia de actualización logro subsanar los obstáculos presentes, no obstante, considero que aún no contribuye en el desarrollo profesional, debido a que se considera la formación inicial con la que ingresan al sistema, la forma de resolver conflictos y el acto educativo se enfrentan de distintas maneras.

Ambas estrategias son las más recurrentes para el sistema educativo, incluso en los discursos de los docentes se entenderían como sinónimos, lo que deja de manifiesto que las finalidades tampoco son claras. El acceso a cursos, talleres, seminarios forma parte de un requisito, por lo que la formación continua se vuelve en un trámite de acreditación para el acceder a una mejor condición salarial y se deja de lado el crecimiento profesional que trae consigo.

La SEP ha hecho esfuerzos significativos para que los docentes tomen en cuenta las acciones de profesionalización, empero, la realidad demuestra que existen diversos factores que no permiten su fácil acceso. Ingresar a diplomados o cualquier posgrado, ya se maestrías

o doctorados son temas poco hablados por los docentes entrevistados, lo que demostraría que no son considerados como acciones para su desarrollo profesional, y quizá sea efecto de tiempos, salarios o bien interés.

En mi consideración, implicaría reconocer las limitantes que existen desde la formación inicial de los docentes, la falta de congruencia en planes y programas, e incluso las diversas licenciaturas en el ámbito educativo ajeno a este que fracturan las finalidades educativas, con ello me refiero que un egresado de la Normal Superior tendrá herramientas y conocimientos que serán distintos para un pedagogo, psicólogo o licenciado en educación, sumado a que el acceso en secundaria se vuelve aún más heterogéneo sin necesariamente un conocimiento educativo (químicos, biólogos, comunicólogos, entre otros).

La formación continua es un proceso permanente y complejo, pero reconocer las acciones, planificarlas, atender la diversidad (población, contextos, entornos, instituciones) puede ser un factor que contribuya a su acceso y promoción. Dar claridad a los conceptos puede promover en el docente significados distintos que serán reflejados en aquello que realicé, en especial para el beneficio de su práctica, puesto que será con la conciencia de un crecimiento personal y profesional que contribuirá a su quehacer.

Durante el desarrollo de la investigación, uno de los objetivos específicos fue analizar las acciones de formación continua en educación secundaria que promueve la SEP, pero que se ven manifestadas en las políticas implementadas. Para resolver mis inquietudes en un primer momento, realicé un recorrido histórico que me permitió generar las presentes conclusiones. Las políticas han hecho un sinnúmero de acciones dirigidas a la revalorización del docente, alcanzar la mejora educativa mediante la profesionalización, sin embargo, parece no existir una clara articulación entre niveles, así como falta de incentivos que fomenten el ingreso a las diversas estrategias, lo que suele no tener efectos positivos.

Durante el crecimiento de la planta docente en el sistema educativo en los años 70, la idea de capacitar a la mayor cantidad de docentes se hizo presente, por lo que el Estado contribuye a conformar nuevas estructuras que regularan los procesos de formación. Es a partir de los años 80 que se muestran nuevos lineamientos efecto de los cambios en el mercado en pro de la productividad. Términos como calidad, eficacia, competitividad se hacen presentes en los discursos políticos que se ven reflejados en aquello que deseaban un “docente de calidad”.

Con el paso de las décadas los discursos se modifican a razón de los intereses políticos, así como la intervención de organismos internacionales en el diseño que ponen en marcha en los programas. Ello provoca que se reconfiguren instituciones, cambien discursos, se coloquen nuevas exigencias. Para el sexenio de Peña Nieto la implementación de evaluaciones en su desempeño desató una serie de críticas, que distaban de contar con docentes motivados, preparados o interesados, por el contrario, generó estrés, preocupación que le exigía atender a un nuevo “deber ser”. La idea de docentes competentes sigue presente, aunque el discurso se modifica a una educación humanista con el período presidencial de Andrés Manuel López Obrador, que pone nuevas exigencias desde una mirada de pensamiento crítico y solidario.

Los programas sufren modificaciones y cambian su estructura, funcionamiento e ingreso. Ante este nuevo marco político, existe confusión en torno a las estrategias implementadas para la formación continua. Los programas de promoción horizontal y vertical (actuales) cuya finalidad es promover las acciones de formación continua, además de mejorar las condiciones salariales presentan obstáculos señalados por los docentes, el acceso se vuelve complejo y las exigencias para el ingreso no son obligadas. Me parece, una vez realizado el recorrido histórico y en contraste con lo señalado por los docentes, las

acciones lejos de beneficiar los procesos de desarrollo profesional desvirtúan el interés y motivación que pudiera generarse, encontrando desmotivación, escasa participación, confusión e incluso apatía por perfeccionar sus prácticas.

Lo anterior me ayuda a esclarecer mi inquietud. Analizar la historia que nos antecede permitió reflexionar en sus discursos y reconocer las áreas de oportunidad que obligan a la SEP a escuchar la voz de sus actores, las necesidades presentes, promover acciones que tengan por finalidad el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera óptima, acciones pedagógicas y didácticas que contribuyan a la práctica docente. En especial, después de años complejos provocados por la pandemia de COVID-19, cuyos efectos se hacen y harán presentes en los años posteriores: rezago escolar, ausentismo, problemas emocionales, abuso, deserción escolar, no solo por estudiantes, también de los propios docentes.

Considero que las acciones siguen promoviendo los cursos, talleres, el uso de medios tecnológicos sin un fin educativo, se evalúa al docente para saber si es idóneo o no, y deja fuera de la reflexión todo lo que conforma la docencia. La formación continua considero logrará contribuir a subsanar algunas de las limitantes, si cuenta con objetivos establecidos y finalidades para la mejora educativa, y en conjunto considera los entornos y particularidades, solo así logrará que las estrategias y herramientas no sean establecidos bajo políticas de gobierno, sino con una política educativa sustentada.

Por otra parte, otro de los objetivos específicos planteados fue el caracterizar al docente de secundaria, por ello recurrí en primer lugar a recuperar lo establecido por las instituciones educativas, con relación a las habilidades, competencias y aptitudes requeridas para su ingreso. En especial, llama mi atención que de acuerdo con lo que señalado en el perfil de egreso las exigencias en cuanto a conocimientos pedagógicos y didácticos son

necesarias para su ingreso, sin embargo, la planta docente es tan heterogénea que parece no contar con todo el abanico de habilidades solicitadas, e incluso el propio director en la entrevista realizada menciona tener barreras en los saberes pedagógicos de sus docentes: planeación, evaluación, uso de materiales didácticos, efecto de la formación inicial con la que cuentan.

En este objetivo en específico, considero que existen inquietudes que no fueron del todo esclarecidas, si bien los docentes accedieron a la realización de la entrevista, los discursos recuperados se encontraban limitados en determinados temas, dado que fue una entrevista corta (40 a 50 minutos, tiempos establecidos por las horas de descarga con la que cuentan). En mi consideración se logra dar respuesta al objetivo, sin embargo, es necesario que sea profundizado.

Desde mis supuestos iniciales, me interesaba conocer sobre las condiciones laborales, institucionales y personales a las que se enfrentan. Por ejemplo, reconocer por medio de sus discursos aspectos como salarios, tiempos para realizar cursos, diplomados, especialidades, carga administrativa, matrícula a la que atienden, otras fuentes de ingreso —trabajos externos—, comunicación entre docentes, ambiente de trabajo, en fin, contar con información más amplia para describir sus verdaderas condiciones, contrastar lo señalado por Etelvina Sandoval respecto a ser docentes solitarios, las condiciones de trabajo que enfrentan e incluso cuáles son las expectativas profesionales que tienen.

La información proporcionada me brindó una posibilidad de lecturas; recuperar entre los discursos aquello que no se dijo pero que considero tiene una interpretación, las limitantes para referirse a ciertos temas, el espacio, la selección de los sujetos, los tiempos de realización de la entrevista, me llevan a reflexionar que la labor es compleja, que ser docente para ellos implica una serie de responsabilidades, en especial, con la institución de la que forman parte.

Me parece que es necesario contar con historias de vida dentro de los contextos educativos, observaciones participantes que den cuenta de aquellos procesos que por temor, vergüenza o juicio no se dicen pero que existen, lo cual considero es un gran reto, puesto que las propias instituciones no facilitan el acceso a las investigaciones. El cuestionamiento hoy se modifica, me pregunto ¿cuáles son las exigencias laborales, institucionales, personales en su profesión? pero que de trasfondo es conocer las verdaderas circunstancias que atraviesan, lo que considero puede ser un trabajo de campo de varios meses que conllevaría población más amplia, entrevistas constantes y diversas observaciones participantes.

Dentro de estas mismas reflexiones logré identificar lo que fue mi tercer objetivo que era describir los lineamientos oficiales de ingreso y permanencia de los docentes en servicio. De acuerdo con lo establecido por la SEP, los docentes tienen como fin realizar acciones desde su ingreso hasta su permanencia, los exámenes de oposición son piezas fundamentales para su ingreso. A partir de los cambios y modificaciones en la Ley General de Servicio Profesional Docente, aquel que desee ingresar al sistema educativo deberá realizar los trámites correspondientes, contar con la documentación solicitada y concursar para tener una plaza, una vez insertos deberán realizar acciones durante su trayecto en la docencia que valide que él se encuentra en preparación continua.

Los programas actualmente conocidos como Promoción horizontal y vertical permiten a los docentes acceder a incentivos económicos a lo largo de su desempeño docente, además de ascender a otras funciones. De acuerdo con lo expuesto y recuperado en el análisis de los resultados argumentan no ser programas que faciliten sus procesos de crecimiento, por el contrario, parecen carecer de planificación, organización y seguimiento pertinentes, ello genera poca participación, obstáculos continuos e incluso falta de interés debido a que no existe ninguna penalización al no realizarlo (como sucedió en la reforma de Peña Nieto).

La revisión teórica de los lineamientos de ingreso, así como la implementación de programas cuyo fin es la permanencia del docente y su desarrollo profesional competente, me lleva a identificar que las modificaciones que se han hecho con el paso de los años, lejos de ser políticas de Estado en pro de la mejora educativa, son discursos políticos que atienden a períodos electorales. En la idea de reafirmar y revalorizar al docente, siguen presentes trabas e inconvenientes que burocratizan los trámites, lo que dista de tener las oportunidades para acceder a una condición laboral estable y contar con retribuciones en su desempeño.

Por último, como cuarto objetivo específico comparé el discurso de los docentes de educación secundaria con los establecidos oficiales con respecto a su formación continua. Para ello desglose cuatro categorías de análisis en capítulo 5, en las que recuperé lo que a mi parecer resultaba fundamental para la reflexión, indagación y profundización: el docente, qué se entiende por formación continua, las acciones que realizan y cuáles son necesarias realizar, y por último, la comunidad docente. Cada una de las categorías analizadas me permitió responder a los objetivos planteados, así como atender a los supuestos de los que partía; cada detalle encontrado se contrastó con lo establecido por la autoridad educativa, encontrado en la mayoría de las veces diferencias sustanciales.

A mi opinión, la falta de congruencia entre lo que establece la autoridad educativa con lo que realizan las instituciones, con ello me refiero a aquellas encargadas de los procesos de formación continua como es MEJOREDU o USICAMM, se encuentran en proceso de transformación a razón del cambio de gobierno, cuyo sexenio se ha enfrentado a una infinidad de vicisitudes.

Los cambios tan abruptos entre reformas son modificaciones a las que los docentes se han ido adaptando, a mi opinión merecen ser ejes de análisis y cuestionamientos

constantes. Entre cada sexenio se encuentran “nuevas maneras” de atender la educación, reformas que declaman una transformación necesaria y cuyo éxito lo aseveran.

No obstante, el proceso es complejo, para ejemplificar durante el sexenio anterior con la implementación de los planes y programas de estudio Aprendizajes Claves en 2017, los docentes tuvieron que hacer frente a nuevos retos, reconocer una manera de trabajar en las aulas e implementar lo que la SEP establecía, por una parte, relacionado a los contenidos del aula, por otro lado, en procesos para su ingreso y permanencia por medio de evaluaciones, dado que al normar los procedimientos ahora dependían de sus capacidades individuales y los méritos personales.

Después, con la llegada del actual presidente en 2018, vuelven a manifestarse transformaciones en las reformas, que traen consigo la implementación de un nuevo Plan y programa de estudio en la llamada Nueva Escuela Mexicana, por lo que se enfrenta a retos, conocimientos, habilidades de algo que se encuentra en período de prueba, desde mi comprensión las formas de llevar los procesos de enseñanza y de aprendizaje distan de lo conocido en su formación inicial, pero además en sus años de servicio no les ha permitido edificar a causa de la infinidad de cambios. Creo que se requiere la introducción gradual a los nuevos establecidos, cursos, talleres, diplomados, conferencias que les permitan conocer y llevarlo a la práctica.

Agregando a lo anterior, también implica cambios en las instituciones, sea que decidían eliminarlas o bien modificarlas, lo que provoca vacíos y falta de diagnósticos y planificación para atender las diversas necesidades educativas del profesorado. Sumado a que las condiciones de la pandemia desestructuro por completo los modelos pedagógicos reproducidos por años.

Pongo especial atención en la última reforma, porque considero que permite generar reflexiones actuales, en torno a lo que considero hace falta, puede modificarse y qué sobre todo debe atenderse. Durante los cuatro años del actual gobierno se ha intentado poner en marcha los propósitos de la Nueva Escuela Mexicana, aunque ha tenido contratiempos durante el camino. Por mencionar algunos, se han nombrado tres titulares a cargo de la SEP lo que causa falta de continuidad, el cierre de escuelas (a causa de pandemia) en el que se generaron modificaciones en las formas habituales para dar clases y exacerbando el uso de medios tecnológicos que carecían de adaptaciones pedagógicas, o en el panorama más desolador la falta de acceso a estos medios por una gran población (docentes, alumnos), tal como se señala en el portal Human Rights Watch

Los niños y niñas con bajos ingresos corrían mayor riesgo de verse excluidos del aprendizaje en línea porque no podían permitirse un internet o unos dispositivos suficientes, Las escuelas con recursos históricamente insuficientes, y con alumnos que ya se enfrentaban a mayores obstáculos en su aprendizaje, tuvieron que esforzarse especialmente para llegar a sus alumnos a través de las brechas digitales. Los sistemas educativos a menudo no han proporcionado formación en materia de alfabetización digital a estudiantes y docentes para garantizar que puedan utilizar estas tecnologías con seguridad y confianza. (2021, s. p.)

Lo anterior, trajo consigo acciones emergentes como fue el Programa “Aprende en casa” de los cuales mencionan no haber resultados satisfactorios, “Una investigación del Centro de Estudios Espinosa Yglesias señala que los niños perdieron entre 1,3 y 2,1 años de aprendizaje y se estima que al menos 802.000 dejaron de inscribirse a la escuela básica.” (Suárez, 2022, s. p.) Los obstáculos no solo fueron a causa de su diseño, si no por las condiciones propias de cada estudiante.

En conjunto con la reciente implementación de los planes y programas de estudio que cabe mencionar, por lo señalado Díaz Barriga (2022) en conferencia magistral se encuentran en fase piloto y aún inacabados, demuestra un panorama con enormes incertidumbres.

Suárez señala que el discurso del actual gobierno manifiesta cambiar las prácticas neoliberales en la educación y derrocar la lógica colonial con la que se edificó la escuela. (2022, s. p.) Aunque, la estrategia contiene un discurso político transformador, los detalles son difusos y existen dudas en los procesos. Gil Anton menciona inoportuna las estrategias ante un panorama que poco a poco se ha ido reconstruyendo.

La estrategia tiene problemas en su diseño, están proponiendo hacer una transformación sin las condiciones de infraestructura, sin las condiciones de preparación del magisterio, ni discusión social de rumbo educativo y eso es un problema de la estrategia, pero esto se agrava porque no hay un diagnóstico de lo sucedido. (2022, citado en Suárez, 2022)

En este escenario político, donde se muestra querer realizar transformaciones, pero sin certezas en los procesos, se refleja también en las acciones propuestas en los programas de formación para los docentes, debido a que como hizo mención uno de los docentes, las instituciones que se dedican a impartir cursos o talleres tampoco muestran organización, tienen desinformación y no cuentan con la validez que ellos necesitan, no hay incentivos, ni acciones que valgan para su quehacer. A lo largo de este trabajo realice el contraste de realidades políticas, económicas y sociales que requieren un “deber ser” y por otra parte el “ser” que me muestra una desvinculación absoluta en ambas. Existen acciones, empero, sigue sin generar mejoras en los procesos.

Finalmente, pero no por ello menos relevante. Tome la iniciativa de incluir una categoría de análisis que no se contempló al inicio del planteamiento del problema. Si bien

para mí era fundamental contrastar lo dicho por la autoridad educativa con lo que sucede con el docente, también creo que como profesional de la educación se cuenta con el compromiso de atender procesos que promuevan, incentiven y generen estrategias que tengan por fin una mejora en la educación.

Desde mi experiencia en los cuatro años de estudiante en la universidad, como profesora de primaria, pero en especial, como futura pedagoga, muchas de las transformaciones sociales a favor y a razón del cambio se deberían establecer en comunidad, en conjunto con otros que comparten experiencias, retos, entornos, y demás menesteres en el trabajo docente, en la práctica docente y en la formación del docente.

La idea de competitividad y trabajo individual ha transformado nuestras maneras de compartir con los otros nuestras dificultades, logros y retos que se presentan dentro de las aulas. En una sociedad que se encuentra en cambio permanente es necesario contar con personal que tenga las herramientas para afrontar los retos, no desde la tecnificación de su labor, ni mucho menos desde su valoración entre “buen” o “mal” docente. Antes deberían generarse estrategias en comunidad que permitan en todo momento el diálogo, intercambio, crítica y reflexión de lo que les acontece, mismo que se reflejará en el actuar dentro de las aulas y que sin duda generará mayores posibilidades de un pensamiento reflexivo y crítico, en lugar de la memorización y reproducción.

Desde mis interpretaciones la comunidad puede generar beneficios en aquellos que la conforman. Freire señala “la existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman al mundo.” (1970, p.106). Por lo que el diálogo puede ser un factor clave en la educación.

La idea de comunidad, trabajo colaborativo, diálogo compartido no son actitudes realizadas por los docentes, la falta de reflexión en sus encuentros manifiestan ser una constante. Sin embargo, descubro en los discursos la intención de recuperar acciones que conformen a la comunidad como son llevar los cursos a las escuelas, realizar conferencias en los auditorios, compartir con otras escuelas temas o contenidos que les atañe como comunidad que atiende a determinada población, lo cual me parece que consideran el intercambio como un elemento necesario para su formación.

Para los docentes tener el acceso a su formación continua dentro de sus instituciones resulta más práctico, lo que me lleva a considerar que no solo depende de los beneficios que generaría para sus tiempos y sueldos, si no que el tener acciones dentro de sus planteles les permitiría reconocer las dificultades de su propia comunidad, intercambiar ideas en las diversas áreas, desde la transversalidad, en las dificultades que se presentan con determinados alumnos, grados o contenidos. Los cursos, talleres o seminarios dejarían de ser teóricos para trasladarse a las necesidades reales de cada institución, siempre y cuando exista reflexión.

Considerar este último eje de análisis me permitió pensar que la educación manifiesta en sus discursos la idea de trabajo colaborativo o trabajo entre pares, sin embargo, las realidades del docente distan de acceder a hacerlo, los horarios, la carga administrativa, la competitividad y diversos factores lo obstaculizan, valdría la pena indagar y cuestionarse ¿qué sucede?, y con ello generar propuestas. A mi opinión el trabajo colaborativo, la compañía entre pares significa mirar nuestro trabajo en lo individual, pero construido con la comunidad.

Considero que cada persona se construye dentro de una comunidad, pero desde el entendido que cuenta con sus particularidades, sus intereses, emociones, sentimientos, deseos, expectativas y un sinnúmero de lo que lo conforma como individuo, pero el intercambio

con el otro nos hace ser y transformar nuestro actuar. Como docentes, su trabajo implica un constante intercambio con el otro, creo que el diálogo debería de promoverse en infinidad de acciones, desde sus contextos.

Finalmente, como resultado de este proceso concluyo que la pregunta que guio la investigación logro ser esclarecida casi en su totalidad. Los supuestos iniciales consideraban que los bajos salarios, las condiciones de trabajo, la infraestructura, el exceso de trabajo eran algunas limitantes para el acceso a la formación continua proporcionada por las autoridades educativas, dichos factores se mencionaron como un factor que limita el interés para acceder.

Como señale en las conclusiones de cada uno de los objetivos, hubo aspectos que faltaron indagar, especialmente las condiciones como salarios, tipo de contrataciones y la formación inicial con la que cuentan, no obstante, se contó con información que es valiosa para futuras propuestas, como fue la falta de organización de las instituciones, los cambios abruptos de reformas, la falta de incentivos y retribuciones económicas y contar con capacitaciones y actualizaciones contextualizadas que podrían traer resultados óptimos en los docentes.

Es evidente que los cambios políticos no responden a propuestas de Estado, más bien a intereses políticos y económicos que no benefician el desarrollo profesional de los docentes, por ello, considero que realizar un diagnóstico oportuno, escuchar a los involucrados, contar con personal preparado para la implementación de cursos, asistir a la diversidad de planteles, conocer la historia de los docentes, conformar comunidades educativas podría generar una cultura para la formación continua.

Ser un docente preparado, capacitado, actualizado no debería responder a las necesidades productivas, ni mercantiles de la educación, a mi parecer debe responder a la calidez humana con la que se realiza su labor, al crecimiento personal, al acompañamiento

en los procesos educativos, a no calificar entre “bien” o “mal”, dejar de lado el error como fracaso, más bien en la búsqueda de seres humanos con aptitudes, conocimientos y habilidades que ayuden a ser ciudadanos comprometido, responsables y respetuosos con la diversidad, con los otros. La educación no debería ser un arma entre aquel que conoce más o tiene mejores posibilidades, por el contrario, ser la posibilidad de descubrir permanentemente en conjunto con el otro y generar propuestas para mejorar, siempre mejorar.

Referencias

- Arnaut, A. (2013). Los maestros de educación básica en México: trabajadores y profesionales de la educación. En *Notas del seminario, organizado por el CIDE, BID y senado*.
https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf
- Bermejo, B. (2006). La formación a lo largo de la vida: exigencias sociolaborales-desarrollo personal. En *Educar*, (18), 15-32. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/72347>
- Bisquerra, R.[coord.] (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Borja, B., Vera, J., y García, D. (2009). Opinión de los docentes sobre el programa de capacitación y su relación con el desempeño escolar en Sonora, 2004-2009. En *Región y Sociedad*, 21 (45). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252009000200006
- Camilloni, A. (1993). El sujeto del discurso didáctico. En Cols, E., Basabe, L., Feeney, S. *El saber didáctico*. (61-69). Argentina: Paidós.
- Campañ, J. (2018, 14 de mayo). *Aprendizajes clave: ¿Qué tan clave?* En Profelandia.
<https://profelandia.com/aprendizajes-clave-que-tan-clave/>
- Canan, R. (2017). *Influencia de los organismos internacionales en las políticas educativas ¿Sólo hay intervención cuando hay consentimiento?* CLACSO.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdll/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0clacso--00-1----0-10-0---0---0direct-10---4-----0-0l--11-es-Zz-1---20-about---00-3-1-00-0-4----0-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&cl=CL4.9&d=D13322.2>
- Canedo, C., Reyes, A., y Chicharro, M. (2017). Formación inicial de docentes de educación básica: una mirada desde los actores. En *Congreso Nacional de Investigación Educativa XVI*.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0700.pdf>

- Castillo, K. (2018, 16 de mayo). La reforma educativa fue el mayor fracaso del sexenio de Peña Nieto, dicen docentes de todo el país. *La jornada*.
<https://www.lajornadadeoriente.com.mx/puebla/la-reforma-educativa-fue-el-mayor-fracaso-del-sexenio-de-pena-nieto-dicen-docentes-de-todo-el-pais/>
- Castro Porcayo, D. (2017). La influencia de los organismos internacionales en las políticas públicas educativas en México. En *Congreso Nacional de Investigación Educativa XVI*.
https://www.academia.edu/43544491/LA_INFLUENCIA_DE_LOS_ORGANISMOS_INTERNACIONALES_EN_LAS_POLITICAS_PUBLICAS_EDUCATIVAS_EN_MEXICO_1970-2012
- Colín, A. (2014). Reformas de la educación secundaria en México: entre el deber ser y la práctica cotidiana. En *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, IX (17), 73-102.
https://ibero.mx/iberoforum/17/pdf/ESPANOL/3_COLIN_VOCESYCONTEXTOS_NO17.pdf
- Cruz Ramos, L. (s.f.). La reforma de educación secundaria. Percepciones y apreciaciones de los maestros. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. 16.
<https://1library.co/document/z1dmd743-la-reforma-de-educacion-secundaria-percepciones-y.html>
- Curiel, M. E. (1981). La educación normal. En Solana, F., Cardiel, R., Bolaños, R. [Coord]. (1981) *Historia de la Educación Pública en México*. 426-462. México: Fondo de Cultura Económica.
- Davini, M.C. (1997). Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales. En Davini, M.C (Ed.). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. 19-50. México:

Paidós. <http://infohumanidades.com/sites/default/files/apuntes/02 - Davini - La formacion docente en cuestion politica y pedagogia.pdf>

Delgado, V. (2013). La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011). [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Burgos.

De febres, R. (2007). El valor de la responsabilidad. Un valor para valorarme. En *Revista Educación en valores*, (7), 119-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3090190>

Díaz Barriga, A. (2017) *La reforma educativa, un proceso caótico. Alcanzando el conocimiento*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=AQ7g0eiA2Ko>

Díaz Barriga, A. (2019). *La profesión docente. La reforma educativa. Voces de la Investigación*. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KzFPGjsnFs>

Díaz Barriga, A. (2022). *Retos de la docencia ante el marco curricular 2022*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=J7fQK5wN0EE>

Díaz Rivera, J., y Verduzco, E. (2011). ¿Por qué preocuparse por la formación docente? Entrevista a Frida Díaz Barriga. En *EUTOPIA. Revista de Colegio de Ciencias y humanidades para el bachillerato*, (16), 47-51. <http://www.journals.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/42110/38252>

Díaz, E., Silva, B., y Sandoval, I. (2020). Diseño de una entrevista semiestructurada sobre la vivencia de relaciones de pareja respecto al ideal de amor romántico. En *Alternativas Psicología*, (44), 150-159. <https://www.alternativas.me/attachments/article/233/11%20-%20Dise%C3%B1o%20de%20una%20entrevista%20semiestructurada.pdf>

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. En *Revista de Educación Larus*, 12, 88-103. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>

- Diker, G., y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Modelos de docencia, modelos de formación. En *Educación*, 5 (1), 30-34.
<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1555/1564>
- Dorantes, J. (2019). La educación secundaria y México, su historia, desarrollo y proceso de reforma. En *Memoria y olvido. Revista de Humanidades*, 69-95.
<https://www.uv.mx/personal/jedorantes/files/2019/06/La-educaci%C3%B3n-secundaria-y-M%C3%A9xico-su-historia-desarrollo-y-proceso-de-reforma-.pdf>
- DOF. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. (19 de mayo de 1992). Estados Unidos Mexicanos.
<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- DOF. Ley General del Servicio Profesional Docente. (11 de septiembre 2013). Estados Unidos Mexicanos. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf
- Domínguez Castillo, C. (2014). *La persona del docente, del reconocimiento al olvido*. Universidad Pedagógica Nacional. Horizontes Educativos.
- Ducoing, P. (2003). Formación profesional. En Ducoing, P. [coord.] *Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Tomo II)*. 559-608. COMIE. <https://docplayer.es/120827152-Volumen-8-sujetos-actos-y-procesos-de-formacion-tomo-ii-coordinadora-patricia-ducoing-watty.html>
- Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes. En *Revista de Educación*, (350), 79-103.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_04.pdf

- Espinoza, J. (2012). Una reflexión en torno a la Alianza por la Calidad de la Educación. En *REMO*, IX (22), 19-31. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v9n22/a04.pdf>
- Ferry, G. (1997). Acerca del concepto de formación. En Ferry, G. (Ed.). *Pedagogía de la formación. Formación de formadores*. 53-73. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fernández, M., Herrera, N., y García, F. (2019). Las promesas de la nueva reforma educativa y sus contradicciones presupuestales para 2020. En *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/las-promesas-de-la-nueva-reforma-educativa-y-sus-contradicciones-presupuestales-para-2020/>
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. En *RED-U*, 2 (1), 33-44. <https://revistas.um.es/redu/article/view/11821>
- Flores Andrade, A. (2014). Aspectos fundamentales de la Ley General del Servicio Profesional docente de 2013 en México. En *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, IX (17), 174-202. https://ibero.mx/iberoforum/17/pdf/ESPANOL/7_DOSSIER_IBEROFORUM_NO17.pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.
- Fuguet, L. (2007). La formación permanente: Una vía para mejorar la calidad de la Educación Infantil. En *Revista de investigación*, 62, 107-124. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142007000200008
- Gallego-Badillo, R. (1992). *Saber pedagógico. Una visión alternativa*. Magisterio.
- Gamelearn (2020). *Las cuatro grandes diferencias entre capacitación y desarrollo*. Gamelearn. <https://www.game-learn.com/las-4-grandes-diferencias-entre-capacitacion-y-desarrollo/>
- Garate, A. (2020). *El profesorado frente a la pandemia. Relatos desde el curso del desastre*. Octaedro.

- García, R. (2018, 21 de noviembre). El rol de los maestros durante la Revolución Mexicana. En *La Izquierda diario*. <https://www.laizquierdadiario.mx/El-rol-de-los-maestros-durante-la-Revolucion-Mexicana>
- García, Y., Herrera, J., García, A., y Guevara, G. (2015). El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente. En *Gaceta Médica Espirituana*, 17 (1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212015000100006
- Garduño, V. (2019). Momentos clave de la profesionalización docente en México. En *Revista RED. INEE*. (2), 2-10. <https://docplayer.es/148510265-Momentos-clave-de-la-profesionalizacion-docente-en-mexico-red-un-poco-de-historia-veronica-garduno-g.html>
- Gobierno de México. (2022). *Mejoredu. ¿Quiénes somos?* Gobierno de México. <https://www.mejoredu.gob.mx/quienes-somos>
- Gobierno de México. (2022, 25 de octubre). *Programa de formación continua para maestros*. SEP. <https://www.gob.mx/aeefcm/acciones-y-programas/programa-de-formacion-continua-para-maestros>
- Gómez Navas, L. (1981). La revolución mexicana y la educación popular. En Solana, F., Cardiel, R., Bolaños, R. [Coord]. (1981). *Historia de la Educación Pública en México*. (116-156). México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez Sollano, M., y Zemelman, H. (2005). *Discurso Pedagógico*. México: Pax.
- González Cosío, A. (1981) Los años recientes 1964-1976. En Solana, F., Cardiel, R., Bolaños, R. [Coord]. (1981) *Historia de la Educación Pública en México*. (403-425). México: Fondo de Cultura Económica.
- González, R., Rivera, L., Guerra, M. (2018). *Luchas por la reforma en México: notas desde el campo*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvn96fct>

- Heredía, J. (2016). Actualización docente situada. Fundamentos teóricos y su metodología. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Human Right Watch. (2021, 17 de mayo). *El grave impacto de la pandemia en la educación mundial*. Human Right Watch. <https://www.hrw.org/es/news/2021/05/16/el-grave-impacto-de-la-pandemia-en-la-educacion-mundial#:~:text=En%20abril%2C%20una%20cifra%20sin,del%20coronavirus%2C%20se%20g%C3%BAAn%20la%20UNESCO.>
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (6), 487-499. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680>
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Biblioteca del aula.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En *La función docente*, 27-25. http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_de_l_futuro_imbernon_f.pdf
- Imbernón F. (2020). Conferencia magistral inaugural. Formación continua y desarrollo profesional docente. En Limón, R. [coord]. *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas*. (16-27). México: OIE.

<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>

INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. SEP.

<https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/los-docentes-en-mexico-informe-2015/>

INEE. (2017). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2016-2017*. SEP.

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf

Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. (2017, 4 de julio). ¿Qué es la agenda 2030 para el desarrollo sostenible? Gobierno de México.

<https://www.gob.mx/inafed/articulos/que-es-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible#:~:text=Es%20un%20plan%20de%20acci%C3%B3n,m%C3%A1s%20amplio%20e%20la%20libertad.>

INEGI-SEP. (2013). *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación básica y Especial*. INEE.

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2020/02/P1F233.pdf>

INEGI. (2022). *Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares 2021/2022*. INEGI.

<https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=8c29ddc6-eeca-4dcc-8def-6c3254029f19>

INEHRM. (2016). *Colección las maestras en México*. SEP.

Jiménez, D., y Torres, M. (2019). Políticas de formación continua de los docentes de educación básica y su impacto en el desarrollo de la educación en México. En *Contraste Regional*, 7 (14), 135-166. <https://www.ciisder.mx/images/revista/contraste-regional->

[14/65 Políticas de formación continua de los docentes de educación básica y su impacto en el desarrollo de la educación en México.pdf](#)

- Lafarga, L. E. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *Revista História de Educação*, 16 (38), 43-62. <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627347003.pdf>
- Lalangui, J.H., Ramón, M.A. y Espinoza, E. (2017). Formación continua en la formación docente. En *Revista Conrado*, 13 (58), 30-35. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 1992. En *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). <https://www.redalyc.org/pdf/155/15506208.pdf>
- López, M. y Reynoso, R. (2006). La reforma de la educación secundaria en México. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (31), 1427-1450. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003115.pdf>
- Luis López, P. (2004). Población muestra y muestreo. En *Punto Cero*, 9 (8). [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012#:~:text=a\)%20Poblaci%C3%B3n.,los%20accidentes%20viales%20entre%20otros%22](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012#:~:text=a)%20Poblaci%C3%B3n.,los%20accidentes%20viales%20entre%20otros%22).
- Lozano, M. (2020). Emparejar lo disparejo: la profesionalización de los docentes de educación media superior. En *Voces de la Educación*, 2 (4), 74-82. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/67>
- Martínez Rizo, F. (2001). Reformas educativas: mitos y realidades. En *Revista Iberoamericana*, (27). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie27a02.htm>
- Martínez, R., y Vega, S. (2007). Un acercamiento al impacto de Carrera Magisterial en la educación primaria. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVII (12), 91-14. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27037205.pdf>

- Mata, L. (2021, 26 de enero). *Los sujetos de estudio*. Investigalia. <https://investigaliacr.com/investigacion/los-sujetos-de-estudio/#:~:text=Los%20sujetos%20de%20estudio%20son,con%20enfoque%20cuantitativo%20o%20cualitativo>.
- Menghini, R. (2002). El discurso de la profesionalización en la docencia. En *Revista Contextos de la Educación*, (5). <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Menghini.htm>
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: notas para una pedagogía de la investigación. En *Cinta de Moebio*, (27), 27-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102703>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf
- Montero, L. (2002). La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? En *Educar*, (30), 69-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=440777>
- Morales Díaz, Y., y Socorro, A., y Rojas, A. (2017). La profesionalización del profesorado en el proceso de gestión de la investigación, en la Universidad Metropolitana de Ecuador. En *Universidad y Sociedad*, 9 (4), 6-12. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Morán Breña, C. (2022, 02 de abril). La gran transición de López Obrador deja de lado a la educación. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2022-04-02/la-gran-transicion-de-lopez-obrador-deja-de-lado-a-la-educacion.html>
- Moreno y Kalbt, S. (1981). El porfiriato. Primera etapa (1876-1901). En Solana, F., Cardiel, R., Bolaños, R. [Coord]. (1981) *Historia de la Educación Pública en México*. 41-82. México: Fondo de Cultura Económica.

- Muñoz, I. y Canto, J. (2013). La Formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. En *Revista Sinéctica*, 41, 2-12.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200010
- Nieva, J.A., y Martínez, O. (2016). Una mirada sobre la formación docente. En *Universidad y Sociedad*, 8 (4), 14-21. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002
- Ordoñez, M., Rodríguez, B. (2017). Influencia de los organismos internacionales en las reformas educativas de Latinoamérica. En *Educación y Ciudad*, 34, 101-112.
<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1879>
- Osorio, J. (2018). *Formar en secundaria. Retos y problemas*. Fontamara.
- Padilla, J. E., y Silva, W. (2011). Fundamentación sociocrítica de la formación docente. En *Revista Interamericana de Investigación. Educación y Pedagogía*, 4 (1), 67-80.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058721004>
- Pantoja, C. (1992). En torno al concepto de vocación. En *Educación y ciencia*, 2 (6), 17-20.
<http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/46>
- Pérez Serrano, G. (2001). Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual. En *Ágora digital* (1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963231>
- Procuraduría Federal de la Defensa del Trabajo. (2018). *La importancia de la capacitación para las y los trabajadores*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/profedet/es/articulos/la-importancia-de-la-capacitacion-para-las-y-los-trabajadores?idiom=es#:~:text=La%20capacitaci%C3%B3n%20juega%20un%20papel, trabajo%20que%20se%20les%20encomienda>.

- Porto, A.M. y Mosteiro, M. J. (2014). Innovación y calidad en la formación del profesorado universitario. En *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 (3), 141-156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528173>
- Rivera, L., Guerra, M., y González, R. (2019). Nuevo Modelo Educativo ¿Hacia la consolidación del sujeto neoliberal? En *XV Congreso Nacional de Investigación Económica*. https://www.academia.edu/43370697/Nuevo_Modelo_educativo._Hacia_la_consolidaci%C3%B3n_del_sujeto_Neoliberal
- Rockwell, E. (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En *Cuadernos de Educación*, XVI (16), 7-29. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/22963>
- Sánchez, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente. Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. En *Perfiles educativos*, 35 (142), 1-17. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400009
- Sánchez, Y. (2021). *El sentido de la formación continua desde la mirada de los docentes*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. En *Revista iberoamericana de Educación*, (25), 1-13. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie25a04.htm>
- Sandoval, E. (2007). La reforma que necesita la secundaria mexicana. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa COMIE*, 32 (12), 165-182. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n32/1405-6666-rmie-12-32-165.pdf>

- Santibáñez, L. (2007). Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 305-335.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14003215.pdf>
- Santibáñez, L., Rubio, D., Vázquez, M. (2018). Formación continua de docentes: política actual y buenas prácticas nacionales e internacionales. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F226.pdf>
- Santos del Real, (2012). Evaluación docente. En *Educación Química*, 23 (2).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2012000200005
- Sarranona, J., Noguera, J., y Vera, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? En *Revista Interuniversitaria*, (10), 95-141. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2812>
- Senado Morena. (2019). *Folleto Reforma Educativa*.
https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/05/folleto_reforma-educativa.pdf
- SEP. (s. f). Perfil de egreso.
https://www.dgesum.sep.gob.mx/planes/les/perfil_egreso#:~:text=Plantea%2C%20analiza%20y%20resuelve%20problemas,situaciones%20y%20de%20resolver%20problemas.
- SEP. (1996). *Programa Nacional de Actualización Permanente. Lineamientos generales para el establecimiento y operación de PRONAP en las entidades federativas*. SEP.
- SEP. (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio*. SEP.
http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Teachers/Mexico/AS_S6_MEXICO_ContinuousProfessionalDevelopmentSystem_07.pdf

SEP. (2016). *Orientaciones para elaborar la estrategia estatal de formación continua 2017*. SEP.

http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202103/202103-RSC-4it2pxeMQh-ENFC21VFPortal_.pdf

SEP. (2017). *Aprendizajes Claves para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.

https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

SEP. (2019). *Guía de Concurso de Oposición para la Educación Básica en Secundaria*. SEP.

<https://guiadeldocente.mx/guias-de-estudios-concurso-de-oposicion-educacion-basica-2019-2020/>

SEP. (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana Taller de capacitación*. SEP.

SEP. (2021). *Estrategia Nacional de Formación Continua*. SEP.

http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202103/202103-RSC-4it2pxeMQh-ENFC21VFPortal_.pdf

SEP. (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*.

Documento de trabajo. SEP. <https://info-basica.seslp.gob.mx/planes-y-programas-de-estudio/plan-y-programas-de-estudio-educacion-basica-2022/>

Secretaría de Trabajo y Prevención Social S.T.P.S. (s/f). *Implementación del proceso capacitador*.

Guanajuato. S.T.P.S.

http://segob.guanajuato.gob.mx/sil/docs/capacitacion/La_funcion_de_la_capacitacion.pdf

Stromquist, N. (2018). *La situación del personal y la profesión docente*. Investigación Internacional

de la Educación.

[https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjEk4C4xN7oAhVDhq0KHZ5sDMgQFjAAegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fissuu.com%](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjEk4C4xN7oAhVDhq0KHZ5sDMgQFjAAegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fissuu.com%2F)

[2Feducationinternational%2Fdocs%2F2018_ei_research_statusofteachers_e_aa8559c33f2433&usg=AOvVaw0seG7VGjkFQRKN8zZZ1gCO](https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/2018-research-status-of-teachers)

Suárez, K. (2022, 18 de agosto). La "nueva escuela" de López Obrador carga contra los "procesos de colonización" y arranca con un plan piloto de 900 centros. *El país*.
<https://elpais.com/mexico/2022-08-18/la-nueva-escuela-de-lopez-obrador-carga-contra-los-procesos-de-colonizacion-y-arranca-con-un-plan-piloto-de-900-escuelas.html>

Suárez Zendejas, V. (s.f.). *Los enfoques de la formación docente*. Orion. <https://orion2020.org/>

Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narce S. A. de ediciones.
<https://flomige.files.wordpress.com/2019/04/los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional.pdf>

Torres Hernández, A. (2013, 18 diciembre). Sobre el concepto de formación. *Milenio*.
<https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/sobre-el-concepto-de-formacion>

Torres, A., Jiménez, Y., y Rojas, J. (s.f.). El estudio de caso, estrategia de investigación para entender los negocios. En *X Congreso Anual de la Academia de Ciencias Administrativas AC*.

Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. En *RUSC Universities and Knowledge Society*, 10 (1), 170-184.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78025711012>

Tenti, E., y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos*. Siglo XXI.

Unidad del Sistema para la Carrera de las maestras y maestros. (2022). *Acuerdo que contiene las reglas del Programa de promoción horizontal por niveles con incentivos en educación básica* 2022. SEP. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EB/acuerdo_prom_horizontal.pdf

- Unidad del Sistema para la Carrera de las maestras y maestros. (2020). *Lineamientos generales del proceso de selección para la promoción a funciones de dirección y de supervisión en Educación Básica*. SEP. [https://www.seducoahuila.gob.mx/primarias/assets/lineamientos_generales_promocion_vertical_eb-\(1\).pdf](https://www.seducoahuila.gob.mx/primarias/assets/lineamientos_generales_promocion_vertical_eb-(1).pdf)
- UNESCO. (S/F). *Docentes*. UNESCO. <https://es.unesco.org/themes/docentes>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. En *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. En *Política, Educación*, (60), 5-13. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>
- Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina-dilemas y desafíos. En *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23 (3), 35-52. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/74504>
- Valdemar, J. (2018). Maestros, entre los peores pagados en México. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/economia/maestros-entre-los-peores-pagados-en-mexico/>
- Valle Cruz, M. (1999). Modernización educativa o reconstrucción de la legitimidad del Estado en México. En *Papeles de población*, 5 (20), 225-260. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202010>
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. En *Montevideo*, 6 (1), 97-124. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006

Zaldivar, F. (2020, 18 de diciembre). Nota nacional: Balance y perspectiva de la educación en México y los retos provocados por la pandemia. En Primer movimiento. Radio UNAM. [Podcast]. <https://www.radiopodcast.unam.mx/podcast/audio/24645>

Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: retos, tensiones y perspectivas. En *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000200006